

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES**

**PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FREDERICO WESTPHALEN-RS**

**2023**

S579d Silva, Cléia Cristina da  
Desafios e perspectivas docentes no ensino de língua inglesa para estudantes com transtornos de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental / Cléia Cristina da Silva. – 2023.  
149 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.  
Orientadora: Dra. Laísa Veroneze Bisol.

1. Educação inclusiva. 2. Transtornos de aprendizagem. 3. Ensino de língua inglesa. 4. Inclusão. 5. Formação continuada. I. Bisol, Laísa Veroneze. II. Título.

CDU 37

**CLÉIA CRISTINA DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação, na universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, e da linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Profª. Orientadora Dra. Laísa Veroneze Bisol

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

\_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

\_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Camila Aguilár Busatta

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

\_\_/\_\_/\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Estou sentindo uma dificuldade imensa para realizar os agradecimentos, já que o espaço se torna insuficiente perante tantas pessoas importantes que contribuíram direta ou indiretamente para que esse momento se tornasse possível.

Então, meu agradecimento inicial vai primeiramente a Deus que me permitiu chegar até aqui para vivenciar essa experiência desafiadora e repleta de descobertas que é o Mestrado.

Agradeço a cada membro da minha família, minha base e meu apoio, pela paciência, carinho e atenção durante o percurso desses dois anos, onde nossa vida social se tornou escassa e ainda assim vocês se mostraram pacientes e resilientes ao meu lado.

Deixo um agradecimento muito especial à minha orientadora Dra. Laísa Veroneze Bisol, uma profissional muito competente e com o dom magnífico de partilhar o conhecimento, que executa seu trabalho com um amor imenso. À você Professora, que foi o tempo todo meu apoio incondicional, fica o meu carinho e a minha eterna gratidão.

À cada docente de língua inglesa que participou da pesquisa colaborando com a coleta de dados. De cada um deles, vieram os dados da pesquisa e muitas palavras de incentivo.

À professora formadora de LI da Opet Vera Rauta, autora da Coleção Joy, que a cada encontro nos empoderava com suas palavras de incentivo, mostrando que é possível dissertar sobre os mais variados assuntos, trazendo contribuições para refletir e quiçá transformar de algum modo a sociedade em que atuamos.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente que envolve os estudantes com Transtornos de Aprendizagem (TAs), bem como as perspectivas nas aulas de Língua Inglesa (LI) no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso. Iniciamos a partir da percepção e confirmação de que nos últimos 10 anos houve um aumento no número de matrículas dos estudantes com TAs na rede pública do referido município. Nesse sentido, nosso intuito não é perceber as diferenças entre os transtornos e tampouco a diferença entre os transtornos em diferentes faixas etárias (anos escolares), mas sim, compreender como se dá a atuação dos docentes nesses contextos e as perspectivas visualizadas para o trabalho com o público inclusivo. Para a metodologia, trabalhamos com pesquisa mista, uma vez que, os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa buscando traduzir as percepções dos docentes de LI sobre os desafios que enfrentam atualmente frente aos estudantes com TAs no ensino desse idioma. A pesquisa foi realizada com os sete docentes que atendem ao ensino fundamental, anos finais do corrente ano, através de formulário do Google Forms contendo 22 questões; sendo 20 fechadas e duas abertas, com questionamentos que pudessem fornecer elementos para esclarecer as indagações apontadas na pesquisa. Nesse sentido, os resultados demonstraram que os participantes sentem dificuldades em lidar com os transtornos, visto que são vários presentes nas turmas atendidas. Também ficou claro que nem todos sabem diferenciar DAs de TAs. Alguns possuem uma vaga noção. Isso mostra o despreparo e a falta de confiança da maioria deles. Nesse interim, é importante ressaltar que os docentes de LI na contemporaneidade anseiam por formações continuadas específicas que vincule o ensino da LI à educação inclusiva para o desenvolvimento de habilidades no público em questão. No entanto, também destacamos as perspectivas promissoras que podem ser exploradas para superar os obstáculos e proporcionar uma educação efetiva. Além disso, o ensino da LI para estudantes com TAs pode trazer benefícios significativos para esses estudantes, como a melhoria da autoestima e a ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Então, os desafios só serão superados com investimentos na formação continuada específica para todos os docentes de LI, rumo a uma educação que seja de fato inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; transtornos; formação específica.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the main challenges that constitute obstacles to the teaching work involving students with Learning Disorders (LDs), as well as the perspectives in English Language (LI) classes in the context of the final years of Elementary School in the municipality from Campo Verde – Mato Grosso. We started from the perception and confirmation that in the last 10 years there has been an increase in the number of enrollments of students with ADs in the public network of that municipality. In this sense, our intention is not to understand the differences between the disorders nor the difference between the disorders in different age

groups (school years), but rather to understand how teachers act in these contexts and the perspectives visualized for working with inclusive audience. For the methodology, we worked with mixed research since the data were analyzed qualitatively and quantitatively, where we sought to translate the perceptions of LI teachers about the impact of the challenges, they currently face with students with ATs in teaching this language. The survey was carried out with the seven teachers who attend elementary school at the end of the current year, using a Google Forms form containing 22 questions; being 20 closed and two open, with questions that could provide elements to clarify the appointments pointed out in the research. In this sense, the results showed that the participants find it difficult to deal with the disorders, since there are several present in the attended classes. It also became clear that not everyone knows the difference between ADs and TAs. Some have a vague notion. This shows the unpreparedness and lack of confidence of most of them. In the meantime, it is important to point out that contemporary IL teachers yearn for specific continuing education that links IL teaching to inclusive education for the development of skills in the public in question. However, we also highlight promising perspectives that can be explored to overcome obstacles and provide effective education. In addition, teaching IL to students with LDs can bring significant benefits to these students, such as improving self-esteem and expanding opportunities to enter the job market. So, the challenges will only be overcome with investments in specific continuing education for all LI teachers, towards an education that is truly inclusive.

**Keywords:** inclusive education; disorders; specific training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CASIES - Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial

CEB – Conselho Educacional Brasileiro

CNE – Conselho Nacional Educacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei De Diretrizes e Bases

LDI – Lei Brasileira de Inclusão

LI – Língua Inglesa

MT – Mato Grosso

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

TAs– Transtornos de Aprendizagem

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEMS – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Ensino Fundamental Anos finais - Instituições Públicas Municipais de Campo Verde – MT .....	17
Tabela 2 - Estado do Conhecimento .....	34

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Dificuldade de aprendizagem x Transtornos de Aprendizagem .....	50
Quadro 2 - Eixos/Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Disciplina de Língua Inglesa para o 6º Ano do Ensino Fundamental .....	65
Quadro 3 - Relato de experiência dos docentes .....	117
Quadro 4 - Como melhorar o trabalho docente .....	119
Quadro 5 - Ações a serem desenvolvidas.....	123

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa do Localização do Município de Campo Verde no Estado de Mato Grosso.....	25
Figura 2 - Infográfico Transtornos de Aprendizagem - TAs.....	53
Figura 3 - Infográfico 02: Métodos/Metodologias de Ensino da LI.....	72

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	84
Gráfico 2 - Redes Atendidas Pelos Docentes De LI .....	85
Gráfico 3 - Formação Universitária.....	86
Gráfico 4 - Graduação Específica .....	88
Gráfico 5 - Experiência de Ensino no Idioma .....	89
Gráfico 6 - Avaliação da Formação Universitária .....	91
Gráfico 7 - Graduação e Educação Inclusiva .....	93

Gráfico 8 - Omissão das Universidades .....	95
Gráfico 9 - Cursos de Formação Continuada em LI .....	96
Gráfico 10 - Formação Continuada em LI e Educação Inclusiva.....	98
Gráfico 11 - Acesso aos cursos.....	99
Gráfico 12 - Convite feito pela Secretaria de Educação .....	101
Gráfico 13 - Convite igualitário para todos .....	103
Gráfico 14 - Diferença entre DAS e TAS .....	105
Gráfico 15 - Prejuízo na turma .....	107
Gráfico 16 - Planejamento das Aulas .....	108
Gráfico 17 - Aprendizado dos estudantes com Transtornos de Aprendizagem.....	110
Gráfico 18 - Preparação para lidar com o público da Educação Inclusiva.....	111
Gráfico 19 - Avaliação da formação recebida.....	113
Gráfico 20 - Dificuldade ou facilidade para planejar .....	115
Gráfico 21 - Desafios para ministrar as aulas.....	116

## SUMÁRIO

<b>1. PASSOS INICIAIS: A BUSCA PELO CONHECIMENTO .....</b>	<b>12</b>
1.1 A Pesquisadora e o cenário atual .....	20
1.2 Procedimentos metodológicos: a elaboração de uma proposta .....	27
1.3 O estado do conhecimento como direcionador .....	33
<b>2. CAMINHOS INCLUSIVOS: REFLEXÕES PERTINENTES ACERCA DA TEMÁTICA.....</b>	<b>37</b>
2.1 Diferenciando Educação Especial de Educação Inclusiva.....	37
2.2 A importância da comunicação do público inclusivo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas .....	43
2.3 Rompendo barreiras: os desafios da educação inclusiva .....	47
2.4 TAs: o que são e como identificá-los na sala de aula.....	50
2.5 Sobre os transtornos.....	54
<b>3. A LI NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES .....</b>	<b>63</b>
3.1 Propósitos e valores .....	63
3.2 Metodologias e perspectivas no ensino .....	71
3.3 A educação inclusiva e o ensino de LI em harmonia: planejamento, docência e metodologia .....	74
<b>4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE LI POR MEIO DO OLHAR DOCENTE.....</b>	<b>78</b>
4.1 A busca por um ambiente inclusivo .....	78
4.2 O olhar docente nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental	81
<b>5. PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>83</b>
5.1 Questões específicas sobre o tema .....	93
5.2 Concluindo os dados da pesquisa de campo .....	121
<b>6. REPRESENTAÇÃO SUGESTIVA DE UM PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>123</b>

<b>6.1 Proposições para melhorias .....</b>	<b>123</b>
<b>6.2 Reflexões finais.....</b>	<b>125</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE 1 - TERMO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA URI (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES).....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE 3 – (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES .....</b>	<b>143</b>

## 1. PASSOS INICIAIS: A BUSCA PELO CONHECIMENTO

Nossa proposta de pesquisa está resumida no seguinte título: Desafios e perspectivas docentes no ensino de Língua Inglesa para estudantes com transtornos de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Sabemos que, longe de ser uma opção, o ensino da Língua Inglesa (doravante LI) nas instituições públicas brasileiras é essencial para a formação de uma sociedade que pretende expandir fronteiras linguísticas, culturais e/ou sociais (SANTOS; TONELLI, 2021). Sabemos também que, para que o ensino da LI nas instituições públicas de ensino aconteça, é necessário que nós, docentes graduados no curso de Letras – Português/Inglês, estejamos cientes de nossas responsabilidades perante um idioma tão relevante no mundo moderno globalizado e uma clientela que, atualmente, é oriunda de realidades distintas. Todavia, nota-se a prevalência de um ambiente de dificuldades e barreiras tanto da parte do docente como do estudante, principalmente dos que apresentam Transtornos de Aprendizagem (doravante TAs).

Neste sentido, a presente proposta de pesquisa tem por finalidade compreender os desafios enfrentados por nós, docentes de LI das instituições públicas de ensino, porém, com uma delimitação: abordagem restrita ao contexto do município de Campo Verde – Mato Grosso, com foco na escuta dos docentes que atuam como professores especialistas deste componente curricular em instituições públicas de ensino, nesta localidade. Buscamos refletir sobre o processo de ensino dessa língua estrangeira aos estudantes com TAs dos anos finais do ensino fundamental, considerando então, os resultados do diálogo com os docentes da rede pública de ensino.

Optamos por escolher a rede municipal devido à percepção de que nos últimos 10 anos houve um aumento no número de matrículas dos estudantes com TAs nessa rede. A preferência pelos anos finais do ensino fundamental surgiu porque os docentes de LI que trabalham com as turmas dos 6º aos 9º anos são os mesmos, ou seja, o docente que ministra a disciplina de LI para o 6º ano é o mesmo que ministra a referida disciplina para o 9º ano. Nesse sentido, nosso intuito não é perceber as diferenças entre os transtornos e tampouco a diferença entre os transtornos em diferentes faixas etárias (anos escolares), mas sim, compreender

como ser dá a atuação dos docentes nesses contextos e as perspectivas visualizadas para o trabalho com o público inclusivo.

Sendo assim, a pesquisa permitiu identificar as principais necessidades de formação dos docentes de LI da rede municipal. Dessa forma, foi possível compreender quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes na sala de aula e quais competências deveriam ser aprimoradas para superar esses desafios e promover a aprendizagem dos estudantes, com ou sem TAs.

Dessa forma, nosso recorte se relaciona à premissa de que o ensino do idioma proposto é um assunto bastante discutido por nós, docentes de LI, coordenadores, diretores e linguistas. Porém, muitas dúvidas subsistem sobre a questão do ensino de LI para os estudantes com TAs; especialmente quando o público-alvo em questão são os estudantes da educação inclusiva. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o processo de ensinar, aos termos estudantes com qualquer tipo de transtorno, exige-nos uma atenção, formação e planejamento próprios, que ainda se apresenta precário, nos cotidianos escolares.

Cabe ressaltar, nesse contexto, que os estudantes com transtornos de aprendizagem, neste estudo, são aqueles que chegam nas instituições de ensino portando laudos médicos e muitos deles necessitam de medicação para se manterem mais calmos e concentrados na medida do possível.

Todavia, referenciamos os transtornos mais recorrentes no referido município, quais sejam: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia ou Transtorno de Leitura, Disgrafia ou Transtorno de Escrita, Disortografia, Discalculia ou Transtorno de Matemática, Transtorno de Ansiedade e Transtorno Depressivo.

Um dos principais desafios enfrentados, nas salas regulares, pelos docentes de LI e demais colaboradores, é a falta de formação para lidar com a inclusão. Conforme a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a formação inicial de docentes deve ser de responsabilidade das universidades e dos institutos de educação superior, e o conteúdo sobre necessidades educativas especiais deve ser incorporado em todos os cursos de graduação. Todavia, devemos esclarecer que tal situação se encontra em desalinho com a proposta do MEC (Ministério da Educação e Cultura), sob a recomendação 1.793 de 28.12.1994 que trata da inserção de conteúdos relacionados à educação inclusiva na formação docente. No entanto, poucos cursos

oferecem formação voltada para a inclusão educacional, e muitos seguem um modelo tradicional de formação especializada e segregada. Isso é particularmente preocupante, uma vez que as instituições escolares estão se tornando cada vez mais diversificadas, e os futuros docentes continuam despreparados para lidar com essa realidade, o que resulta em prejuízo para os estudantes de inclusão e para os demais envolvidos.

De acordo com Bueno (1999), tanto os docentes regulares quanto os especializados, enfrentam dificuldades nesse aspecto. As turmas especiais, geralmente, não estão integradas ao projeto pedagógico das instituições regulares, e os docentes especializados são considerados separados do sistema educacional. A principal função da universidade é o ensino, especialmente, a formação de docentes, visando a inclusão educacional. No entanto, muitos estudos têm mostrado que os docentes estão despreparados para lidar com estudantes com deficiências cognitivas, psicomotoras e sensoriais em salas de aula regulares (Bueno, 1999; Glat, 1995; Glat, 2000; Glat & Nogueira, 2002; Goffredo, 1992; entre outros).

As universidades precisam formar educadores capazes de lidar com a diversidade humana e adaptar suas estratégias de ensino. Contudo, na contemporaneidade, o currículo dos cursos de formação de docentes não contempla essa realidade. Tal situação, segue evidenciada nos apontamentos de Rodrigues, Krebs e Freitas:

Em termos da formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração casos de deficiência, muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005, p. 56-55).

Além disso, devem trabalhar na formação continuada dos docentes em exercício. A pesquisa também desempenha um papel importante nas universidades, fornecendo conhecimento sobre inclusão educacional e contribuindo para transformar a realidade. A extensão universitária, que está ligada ao ensino e à pesquisa, é outra esfera de atuação importante, voltada para a sociedade. É

necessário estabelecer uma relação estreita entre a universidade e a rede escolar para que os projetos de educação inclusiva sejam eficazes. O envolvimento e a parceria entre as universidades e o sistema educacional são fundamentais para implementar políticas de qualidade voltadas para a inclusão educacional. A universidade tem um papel crucial na produção de conhecimento, na formação de educadores e na criação de parcerias com a comunidade escolar. Cabe pontuar que, conforme David (2002), "a inclusão não é um processo natural, não ocorre espontaneamente".

Acreditamos que é necessário refletir sobre o papel do docente de LI no processo de inclusão dos estudantes com TAs, para que haja um ensino mais equitativo e eficaz para todos. Além disso, é preciso destacar a importância da formação continuada e da troca de experiências entre os profissionais envolvidos na educação inclusiva, a fim de aprimorar o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes. Neste sentido:

Ao se avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e/ou de profissionais em geral, obrigatoriamente se deve levar em conta várias questões, dentre as quais as características do Estado, uma vez que a ele compete a decisão política de planejar, promover e executar ações de interesse público e a formação de recursos humanos para o sistema educacional que estejam em sintonia com os princípios do bem-estar coletivo (DAVID, 2002, p. 01).

Conforme a citação, alertamos para um contexto que necessita ser revisto com análises e modificações na matriz curricular, para propor as devidas alterações, buscando ofertar disciplinas ou módulos específicos na construção de novas relações pedagógicas, cujo intuito passa por desenvolver competências e habilidades inclusivas adequadas às diferenças nos futuros docentes (MANTOAN, 2003). Isso se justifica porque iremos atuar diretamente com os estudantes, de modo geral, dentro do mesmo ambiente da sala regular e, do qual, se esperam resultados positivos. Desse modo, é necessário que o auxílio preparatório introdutório, já se inicie no seio universitário.

Além disso, o Brasil, de forma geral, não tem a cultura da inclusão bem definida, e parece estar relacionada a falta de conhecimento acerca do assunto. Então, no seio dos debates da filosofia da educação, a temática da educação inclusiva já não pode ficar ausente, pois, diante da complexidade e das inúmeras variáveis envolvidas na temática, poucos são os consensos (STRIEDER; NOGARO,

2016). Percebemos que pessoas com qualquer tipo de deficiência ou transtorno muitas vezes são excluídas e ignoradas do convívio social, vistas em muitas situações como incapazes, perspectiva que deve ser suprimida, dados os prejuízos que ela pode acarretar no cenário familiar e educacional.

Os autores, Strieder e Nogaro (2016) afirmam que ações inclusivas requerem, além de visões e representações diferentes, a quebra de paradigmas existentes e a superação de preconceitos como "incapazes", "inaptos", "atrasados", que destoam do padrão aceito. Ações inclusivas terão melhores chances de efetivação a partir de uma profunda mudança da mentalidade, de cada indivíduo e de todos, de forma coletiva.

Dessa forma, essa situação, de fato, é fruto do desconhecimento, o que acaba impedindo e retardando o processo de quebra de paradigma para o desenvolvimento desses estudantes (MORIN, 2005). A minimização do problema existe, e envolve as instituições escolares. Sendo assim, notamos que durante o ensino de LI, a sala de aula muitas vezes transforma-se em um campo de questionamentos por parte dos docentes frente ao próprio trabalho, e aos estudantes da educação inclusiva.

Nesse íterim, vão surgindo questões a serem refletidas acerca dos docentes de LI, seus modos de atuar, suas regras, suas práticas, suas metodologias, seus planejamentos, isto é, se são inclusivas e se, de fato, garantem a aprendizagem aos estudantes com necessidades educativas especiais. O que nos convida a repensar a educação inclusiva, com atitude transdisciplinar e que requer o perfil traçado por Severino (2002):

Precisamos de educadores que ensinem o aluno a pensar. Mais do que isto, que despertem o gosto de pensar, que despertem o gosto de aprender e que despertem a experiência insubstituível do diálogo, em que cada um pode se reconhecer como sujeito de ideias, sujeito de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer, e que pode dizer, e que será ouvida. (SEVERINO, 2002, p. 83).

Então, diante de tantas questões, foi necessário buscar as respostas, princípio motivador do estudo ora proposto. Apesar de restrito apenas a um locus de investigação: a rede pública municipal de Campo Verde – MT, município onde atuamos, profissionalmente.

Em Campo Verde, o ensino público municipal dos anos finais do ensino fundamental é ofertado em quatro instituições escolares. A zona urbana conta com três e a zona rural, com uma. Em pesquisa realizada por nós, no mês de abril de 2022, na secretaria municipal de educação, juntamente com a coordenadora da educação inclusiva, verificou-se que os estudantes dessa fase são formados por aproximadamente 1.222 estudantes distribuídos nessas unidades, conforme dados da tabela abaixo.

**Tabela 1** - Ensino Fundamental Anos finais - Instituições Públicas Municipais de Campo Verde – MT

<b>INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>
E.M. Artemir Pires	548
E.M. Dona Sabina Lanzarin Prati	384
E.M. Monteiro Lobato	219
E.M. Paraíso - rural	71
<b>TOTAL</b>	<b>1.222</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde – MT (2022)

Dentre o total de estudantes da rede pública, uma parcela significativa das matrículas em salas regulares é de estudantes com diversos tipos de transtornos que envolvem deficiências ou dificuldades na concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações, totalizando 25 estudantes com laudo. Consideramos o levantamento do ano letivo de 2022, inferimos, a partir de diálogos com colegas de trabalho e dos anos de atuação nas instituições escolares, que a inserção dos estudantes com TAs, implica desconforto para alguns docentes, uma vez que a disponibilidade de ferramentas e formações adequadas para trabalhar com este público, é precária.

Enfatizamos que os resultados da tabela se referem apenas aos estudantes da educação inclusiva que possuem laudos médicos. Temos outro montante que, provavelmente, também possuem algum tipo de transtorno, percebido pelos docentes que, ainda, não apresentaram o laudo médico. Alguns destes casos, presumimos, que seja porque a família não viabilizou, por falta de conhecimento, ou por recusa em aceitar a possibilidade da existência de um problema. Dessa forma, os desafios têm proporções ainda maiores.

Para um município pequeno como esse, essa quantidade equivalente a 25 estudantes com TAs somente na rede municipal, pressupõe ser necessário revermos conceitos e propormos mudanças significativas. Ainda, a Educação Inclusiva é uma realidade e deve ser tratada com a seriedade que merece. Ela está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – modalidade Educação Especial (p. 298), apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, pela Declaração de Salamanca em 1994. Esta declaração alavancou a educação inclusiva no mundo (SÁNCHEZ, 2005, p. 9). Por conseguinte, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13146/2015 retrata uma luta em andamento, então, entendemos ser necessário o conhecimento da questão por todos, a fim de ocorrer uma adequação correta e inclusiva.

Sabemos que o sistema educacional brasileiro passou por significativas mudanças nos últimos anos e tem buscado respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os estudantes juntos no processo. Entretanto, surgiram alguns questionamentos no âmbito educacional que nos levou a desenvolver essa pesquisa. Considerando o surgimento e/ou aumento da necessidade de uma classe profissional específica, a do docente de LI, devidamente qualificado (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017). Esse trabalho aponta como problema de pesquisa: quais são os desafios e perspectivas para a realização do trabalho docente que envolve os estudantes com TAs nas aulas de LI, no contexto dos anos finais do ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso?

Nesse viés, também indagamos como questões de pesquisa: são fornecidas formações continuadas aos docentes da LI para lidar com o público da educação inclusiva? Os docentes de LI são convidados e dispensados do trabalho para participar das formações, principalmente quando são presenciais?

Diante da existência dos documentos já citados (BNCC/Modalidade Educação Especial), LDB 9394/96, Declaração de Salamanca (1994), e LBI 13146/2015, outras dúvidas persistem: as propostas contidas nesses documentos são suficientes para podermos garantir que os estudantes com TAs recebam uma educação de qualidade? Essas propostas consideram o trabalho desenvolvido pelos docentes de LI? Nós, como docentes de LI, estamos preparados para lidar com essa clientela? Relatamos nossas dificuldades para lidar com esses estudantes?

A fim de responder a essas questões, realizamos uma pesquisa com os docentes de LI das instituições públicas de ensino do município de Campo Verde – Mato Grosso. Os resultados dessa pesquisa abrem caminhos de reflexão para possibilidades de mudança e adequação nas esferas federal, estadual e municipal, embora seja restrito ao contexto de Campo Verde - MT. Também, possibilita a orientação para o trabalho de outros docentes que estejam enfrentando os mesmos desafios e para os gestores refletirem sobre a inclusão, não somente dos estudantes, mas também, dos docentes desse idioma nas atividades de qualificação inclusiva.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo consiste em: investigar quais são os principais desafios e perspectivas para a realização do trabalho docente com os estudantes com TAs nas aulas de LI, no contexto dos anos finais do ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso.

Quanto aos **objetivos específicos**, temos: a) Analisar os processos educativos de ensino de LI para os estudantes com TAs, nos anos finais do ensino fundamental, sob a perspectiva da educação inclusiva, identificando como essas particularidades interferem no planejamento e nas práticas docentes; b) Discutir sobre os conhecimentos teórico-críticos acerca da educação inclusiva no âmbito do ensino de linguagem para os estudantes com TAs da rede pública do município de Campo Verde – MT; c) Investigar, por intermédio de pesquisa de campo, com uso de questionários, junto aos docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental da rede pública do município de Campo Verde – MT, como ocorre o ensino da LI para estudantes com TAs; d) A partir dos resultados da pesquisa de campo, apresentar um plano de ação educativa aos docentes e suas respectivas instituições de ensino para que os objetivos de inclusão sejam alcançados e efetivados no contexto das aulas do componente curricular em estudo.

## 1.1 A Pesquisadora e o cenário atual

Sou Cléia Cristina da Silva, graduada no curso de Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no ano de 2000, e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela faculdade Afirmativo de Cuiabá – MT, em 2009. Sou professora da rede pública do Estado de Mato Grosso desde o ano 2000 e efetiva desde 2007. Efetiva também, na rede municipal de Campo Verde, desde 2012. Fui muito feliz ao trabalhar alguns anos para a UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), no curso de Letras, como professora de inglês contratada. A experiência foi muito enriquecedora e inesquecível. Neste momento, pertenço ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em nível de Mestrado.

Desde a época em que frequentava o curso de graduação, venho tentando compreender o processo de formação dos professores e a sua relação com as práticas educativas, no âmbito do cotidiano da sala de aula, para a significação dos saberes de todos os estudantes. É possível imaginar uma jovem recém formada, com a cabeça cheia de sonhos, com uma sede imensa de fazer a diferença e mudar a trajetória de crianças e adolescentes? Porque foi dessa forma que saí do curso de graduação e ingressei nas instituições públicas de ensino do estado de Mato Grosso.

Dentro da sala de aula, me deparei com vários desafios. Porém, o mais inquietante sempre foi como ensinar língua inglesa para crianças e adolescentes que compõem o público da educação inclusiva, uma vez que, dentro de uma mesma sala de aula temos vários tipos de transtornos diferentes. Compreendi então, que o curso de graduação que frequentei não ofertou preparação para esse tipo de enfrentamento; e na UNEMAT, onde também trabalhei, o quadro se repetiu. Não havia nenhuma disciplina que contemplasse essa questão. Desde então, tenho buscado de modo constante preencher essa lacuna. Tenho participado dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), para manter-me conectada às mudanças e às novas estratégias de

ensino, de forma a atender melhor os muitos estudantes da educação inclusiva que pertencem às duas redes de ensino onde leciono.

Sabemos que a inclusão escolar é um processo que envolve muitos fatores e desafios. A formação continuada dos docentes, é um desses desafios. Ela envolve desde órgãos federais, estaduais e municipais de educação até os docentes, que precisam buscar constantemente por especializações, a fim de tentar a inserção dos estudantes da educação inclusiva de forma eficaz nas aulas. A partir disso, desafios como falta de recursos materiais, infraestrutura insuficiente, superlotação das salas de aulas, entre outros, são muito comuns. Todavia, chega muito pouco nessa área da inclusão até nós, principalmente, no que se refere às formações presenciais. É necessário investimento em formações presenciais, especialmente no que concerne a vinculação da língua inglesa e educação inclusiva.

Fiz também a especialização, que trouxe mais segurança para minhas metodologias, contudo, também não havia nenhum módulo na área de inclusão. Foi útil, entretanto, a minha busca segue. Nesses anos de efetiva atuação, percebi que muitos professores não dão a atenção devida aos estudantes de inclusão, não por falta de amor, mas por falta de preparo especializado e de conhecimento sobre o assunto.

No ano de 2019, consegui fazer um pequeno curso de formação nessa área da educação inclusiva, ofertado pelo Casies (Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial) de Cuiabá – MT. Amei o assunto, e percebi naquele momento, que havia muito para aprender. Meu desejo sempre foi pesquisar para ampliar meus conhecimentos, e compreender como os docentes de LI lidam com os estudantes de inclusão dentro da sala de aula, e verificar se estão preparados para promover a inclusão, que é direito do estudante por lei. Desse modo, a busca continua por novas metodologias e novos conhecimentos, para dar significado aos saberes ofertados e atender melhor esse público.

O curso em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), que conta com diversos Doutores do mais alto nível, está me auxiliando a ampliar meus conhecimentos nessa área, me direcionando de forma a permitir, ter mais autonomia na busca por mais conhecimento. Estou aqui para buscar, agregar, compartilhar conhecimentos de forma mais ampla e segura. Nessa perspectiva, sigo para ajudar os estudantes das duas redes de ensino, inclusive os que compõem o público da

educação inclusiva e também, para ser multiplicadora, junto aos demais docentes, onde trabalho, propiciando a oportunidade de mudança de visão, especialmente, com relação a este tema.

Todavia, em todos esses anos atuando dentro da sala de aula, a preocupação aumentou com o crescente número de laudos sobre uma parcela considerável dos estudantes, pois, se faz necessária a efetivação do aprendizado. Conforme parecer da resolução do CNE/CEB nº 17, em seu item quarto: “a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses estudantes junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas”. Assim sendo, isso não significa apenas permitir-lhes a frequência, mas a inclusão de fato.

A motivação também surgiu, pela convicção de que os estudantes com transtornos têm capacidade de aprender, respeitando-se seus níveis e tempos. Portanto, os transtornos que interferem nos avanços escolares desses estudantes são considerados relativos.

Como afirma Coll, Marchesi e Palácios (2010), sua causa não compromete o desenvolvimento de modo a impedir uma aprendizagem em particular: a causa pode ser consequência do ambiente escolar e/ou familiar da criança, do tipo de instrução recebida, das suas condições sociais e econômicas, das variáveis pessoais, entre outras, podendo ser evitadas ou resolvidas facilmente. No entanto, seu caráter relativo, não isenta a necessidade de reflexão e estudos teóricos que possam auxiliar docentes e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, minimizando os efeitos causados pelos TAs.

Dessa forma, percebemos que é uma questão cultural, nos espantarmos com o diferente. Assim, faz-se necessário, promover a quebra dos paradigmas limitantes para que a transformação da educação inclusiva aconteça, sendo preciso, acreditar no potencial e capacidade de cada indivíduo. Com base em Strieder e Nogaro (2016), transformar a educação inclusiva em ato, requer um processo de atualização, ou seja, a tarefa de dar voz e vez ao outro diferente. Entretanto, é preciso reconhecer que o problema esbarra na formação docente, afinal, nem todos têm oportunidade, desde a formação inicial, de se aprimorarem nas discussões e práticas pedagógicas de uma educação inclusiva.

Nesses termos, é possível observarmos que, quando acontece o processo de atribuição de aulas no início do ano letivo, percebemos até hoje, alguns docentes se esquivando de determinadas turmas por conter estudantes da educação inclusiva ou com algum tipo de transtorno. Conforme essa situação se repetia, nas instituições públicas de ensino, crescia em nós a sensação de incômodo, pensando na motivação do docente para tal atitude. Na sala de aula, é comum vermos determinados estudantes que não se enturmam, que se fecham por conter algum tipo de transtorno, se dizendo incapazes. Diante disso, os pensamentos que povoam nossa mente são sobre o que pode ser feito para mudar essa realidade.

Percebemos que, para os estudantes com TAs, partir da língua materna para a LI não é fácil, porém, essa transição pode proporcionar o sentimento de satisfação em aprender algo novo e assim, mantendo os estudantes ativos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a sensação de pertencimento ao grupo através da superação das adversidades.

Na visão de Lima (2012), isso supõe uma educação decente, para trabalho decente, não ignorando que o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização. Destacamos ser perceptível na atualidade a importância de repensarmos o ensino de LI para todos, mas em especial para os estudantes com TAs, porque a inserção deles nas salas de aulas da rede regular de ensino é uma realidade e a responsabilidade é dos docentes que trabalham com esse idioma, fazer com que a aprendizagem significativa aconteça.

Conforme Lima (2012, p. 29), a inclusão significa buscar uma educação enquanto direito humano, "que comporte os limites normativos, ético-políticos e morais", incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos". Reconhecemos que há uma imensa expectativa da família e uma cobrança grande por parte da equipe gestora das instituições públicas de ensino, esperando que os resultados apareçam. No entanto, é fundamental verificar se os docentes estão recebendo os suportes necessários, desde formações continuadas específicas para lidar com esses estudantes diferenciados, até a valorização desse componente curricular.

Vale lembrar que, o momento da pandemia mais intenso, foi crucial para a humanidade. Nós docentes de LI, assim como os de outras áreas, nos desdobramos

e nos desafiamos a pensar e preparar atividades variadas para atingir a todos os estudantes, tanto de forma impressa, quanto para os que recebiam as orientações on-line. Sabemos que ensinar remotamente estudantes que não possuem TAs é desafiador, e se tornava ainda mais, lidar com os estudantes inclusivos e com alguns novos, sem conhecê-los pessoalmente, isto é, presencialmente.

Nesses termos, educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir, como ensina Mantoan (2003). Esse processo revelou-se bastante tenso, com momentos de muita angústia e sensação de fracasso. Além disso, percebemos que, dentre os estudantes com transtornos, encontra-se, nesse momento pós-pandemia<sup>1</sup>, uma gama considerável daqueles que ainda não se encontram alfabetizados no idioma materno, e isso gerou mais um desafio para nós docentes de LI. Estamos, por vezes, ensinando dois idiomas: a língua portuguesa e a LI.

Diante dessa proposta de estudo, percebemos que a temática traz relevância para o campo da pesquisa, pois contempla um tema potente que traz um enfoque inédito com muitas possibilidades para reflexão, considerando que abrange uma pesquisa em Campo Verde – MT. Dessa forma, a projeção da pesquisa de campo, mediante questionários, para compreender os desafios enfrentados pelos docentes desse idioma, foi muito bem-vinda, pois permitiu o conhecimento das questões que causam entrave ao trabalho dos docentes de LI e também a possibilidade de mudança de postura e estímulo em direção aos objetivos propostos. Nessa esteira, sustenta o trabalho a reflexão de Mantoan (2003, p. 6):

Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. (MANTOAN, 2003, p. 6).

Com o desenvolvimento deste estudo, acreditamos que as contribuições e reflexões sejam válidas a todos os envolvidos no processo de linguagem, de forma que, a mudança almejada, ocorra mesmo que de forma parcial. Vislumbramos que, as contribuições alcancem a comunidade acadêmica dos cursos de Letras Português/Inglês que preparam os profissionais de LI para o mercado de trabalho,

---

<sup>1</sup> Para o período pós-pandêmico, referenciam-se os anos de 2020 e 2021.

suscitando momentos ímpares de informações pertinentes. Estas poderão indicar, em alguma medida, confiança aos novos docentes desse idioma.

Conhecer os desafios e perspectivas na educação inclusiva e buscar ampliar esta temática, serviu de referência e inspiração para a seguirmos firme neste viés de estudo. Como docente de LI há mais de 22 anos, foi possível compreender com convicção que a temática é relevante para a contemporaneidade do ensino de Campo Verde – MT.

A escolha pelo espaço de pesquisa, justifica-se pelo fato de que o referido município, está localizado ao Sul do Estado de Mato Grosso, a 130 km da capital Cuiabá, e faz limite com alguns municípios importantes, a citar: Primavera do Leste e Chapada dos Guimarães, para formar o cinturão agrícola na produção de algodão da região.

**Figura 1** - Mapa do Localização do Município de Campo Verde no Estado de Mato Grosso



Fonte: <https://portalmatogrosso.com.br/mapa-do-municipio-86/l>, adaptado pela autora (2022)

Esses fatores de descrição do município, são relevantes por representarem ligações no aumento do número de laudos dos estudantes da educação inclusiva, pois, o município acolhe trabalhadores e suas respectivas famílias que chegam de vários pontos do Brasil. Os filhos dessas famílias, são os estudantes que estão distribuídos na rede pública de ensino do referido território. Diante disso, com a finalidade de compreender o assunto exposto, e também, para ratificar a

importância desta pesquisa, na sequência, apresentamos o estado do conhecimento com o levantamento das buscas feitas e os resultados obtidos.

Nessa perspectiva, o tema da referida dissertação insere-se na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do Programa de Mestrado em Educação da URI, porque a LI faz parte da área das linguagens e como tal, vem desempenhar seu papel educativo e social de compreender as problemáticas que envolve e aflige o sociocultural, trabalhando para o desenvolvimento educacional de todos os sujeitos.

Além disso, pode gerar subsídios, para o debate de questões relacionadas à Educação inclusiva dos estudantes com TAs da educação pública brasileira, visando repensar e qualificar a transformação das práticas educativas no contexto contemporâneo. Alinhando também, os diferentes tipos de sujeitos e sua atuação como ser social, capaz de superar, através das linguagens, situações de exclusão e silenciamento. Por isso, a importância desse estudo, que através de pesquisa de campo com os docentes, se alinhou em pensar estratégias e elaborar propostas estruturantes, buscando a melhoria para o sistema educacional como um todo, sobretudo, no aspecto inclusivo.

## **1.2 Procedimentos metodológicos: a elaboração de uma proposta**

A pesquisa em questão, teve como abordagem geral os pressupostos qualitativos que, segundo Denzin e Lincoln (2006), consistem em um conjunto de práticas interpretativas que dão visibilidade ao mundo, em uma série de representações, incluindo as notas de campo, questionários, entrevistas, fotografias. No caso em questão, buscamos entender o fenômeno, tomando como referência os significados que as pessoas conferem a ele.

O presente estudo consistiu em levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Amparando-se nas formulações de Fontana (2018, p. 66), sobre o método bibliográfico, justifica-se sua escolha, porque oferece o suporte a todas as fases de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa e na elaboração do relatório final.

Desse modo, destacamos que não é possível elaborar uma pesquisa sem um referencial teórico. Nessa perspectiva, e considerando a pesquisa bibliográfica, de acordo com as proposições de Fontana (2018), a pesquisa bibliográfica está organizada em 3 eixos centrais: o primeiro trabalhamos na seleção e busca de fontes bibliográficas relevantes. Nesse eixo, selecionamos as fontes bibliográficas utilizadas no trabalho. É importante recolher fontes que sejam relevantes e confiáveis, para garantir a qualidade e precisão do trabalho.

No segundo momento, realizamos a análise crítica das fontes bibliográficas. Nesse eixo, lemos as fontes bibliográficas selecionadas. Foi importante compreender o conteúdo das fontes, identificar as principais ideias, argumentos e evidências apresentadas, bem como avaliar a qualidade e a credibilidade das fontes.

Por fim, o terceiro, que diz respeito à sistematização e elaboração do trabalho: Nesse eixo, organizamos e sistematizamos as informações obtidas a partir da leitura e análise crítica das fontes bibliográficas, elaborando o trabalho final. É importante garantir a coerência e a consistência das informações apresentadas, bem como, seguir as normas e padrões de formatação e citações adequadas.

De outro modo, seguimos acompanhados por Lakatos e Marconi (2010), onde na pesquisa de campo nos guiamos na finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade, por meio da coleta de dados, que será implementada no processo de escuta de professores por meio da aplicação de questionário, descritos na próxima seção.

A etapa seguinte da pesquisa contou com o desenvolvimento e a aplicação de da pesquisa de campo realizada através de questionários formatados na plataforma do *Google Forms*. A finalidade, foi coletar informações pertinentes ao desenvolvimento da investigação que envolveu os docentes de LI do município de Campo Verde – MT. Posteriormente, tais dados foram analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida e bem fundamentada.

Partindo dessas reflexões, foi possível visualizar como positiva a proposta da pesquisa de campo que envolveu os sujeitos que são os professores de LI do referido município. Sabíamos que a mesma, precisava ser aprovada pelo comitê de ética e pesquisa, da universidade. Diante disso, as instituições envolvidas na pesquisa foram URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões) e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde/MT. Todas essas instituições receberam o termo de autorização sobre a pesquisa para analisar e emitir o parecer sobre ela.

Em relação as autorizações relacionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa e Plataforma Brasil, os procedimentos para autorização seguiram após a etapa de qualificação do projeto.

A pesquisa de campo foi sistematizada com um questionário composto por 22 questões, que objetivou investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente com os estudantes com TAs nas aulas de LI no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso. A coleta de dados foi prevista para o final do mês de junho de 2023.

A opção por esse tipo de pesquisa se justifica por dois motivos: primeiro, o auge do momento pandêmico deixou claro que as tecnologias são grandes aliadas em muitas situações diárias encurtando as distâncias e economizando o tempo de espera. Desse modo, foi possível realizar a pesquisa de campo envolvendo os docentes de LI com o auxílio de uma dessas tecnologias.

Nessa situação em específico, utilizamos um formulário do *Google Forms*, que foi enviado via WhatsApp, dispensando a presença física da pesquisadora, convertendo-se em ganho de tempo para ambos os lados: pesquisador e docentes convidados. Segundo, pelo fato de a maioria dos docentes envolvidos trabalharem em mais de uma instituição de ensino, o que demanda diferentes horários de trabalho e deslocamento, se tornando inviável a pesquisa presencial. Com esse tipo de formulário, o docente pôde se organizar conforme seu tempo disponível, em local e momento que melhor se adequou para ler, analisar e responder cada uma das questões propostas no referido formulário.

Nessa perspectiva, compreendemos que “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas, por escrito e sem a presença do entrevistador. [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2010). Ele foi estruturado com questões elaboradas referentes ao tema de pesquisa, onde as respostas eram algumas de múltipla escolha e outras questões abertas. O questionário auxiliou na reflexão sobre os processos educativos de ensino de LI nos anos finais do ensino fundamental, sob a perspectiva da educação inclusiva, identificando como as particularidades, desta, interferem no planejamento e nas práticas docentes.

A pesquisa foi realizada com a participação dos docentes de LI da rede pública do município de Campo Verde – MT. Na tipificação de risco da pesquisa foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, objetivando evitar danos e consequências à integridade dos participantes da pesquisa em todas as suas dimensões.

Salientamos que, por meio da participação indireta em projetos de pesquisa realizados por docentes e equipes de pesquisadores das universidades, a iniciação científica auxilia, sobremaneira, no desenvolvimento de concepções importantes para os docentes envolvidos, tanto acadêmica quanto profissionalmente, utilizando a pesquisa científica, como fonte de apoio e reflexão na busca por novos mecanismos e concepções inovadoras para atingir os objetivos propostos frente a clientela da educação inclusiva.

Em relação aos critérios de escolha dos participantes, foram convidados os docentes de LI que atuam nas instituições públicas do referido município, já que esse é o campo de atuação da pesquisadora. Ademais, todos eles estavam

lecionando nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental do corrente ano. Atualmente somos em oito docentes de LI, lecionando no referido nível de ensino, distribuídos em quatro instituições municipais. Três dessas instituições se encontram na zona urbana e uma na zona rural. A pesquisa foi realizada com 7 desses docentes, já que a pesquisadora é um deles e, portanto, não participou do levantamento. Priorizamos, também, docentes que estivessem trabalhando ou já tenham trabalhado com os estudantes que possuem algum tipo de transtorno de aprendizagem.

Um dos pontos de motivação para o desenvolvimento desse trabalho, foi o pensamento de poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação, refletindo sobre como os processos educativos de ensino de LI, sob a perspectiva da educação inclusiva, interferem no planejamento e nas práticas docentes.

No que tange à ética na pesquisa, Goldim (2002) pontua que, “é a caracterização de que não haverá discriminação na seleção dos indivíduos, nem a exposição a riscos desnecessários”. Assim, há outras questões que necessitam estar asseguradas para a pesquisadora e para os docentes participantes.

Conforme a Resolução nº 466/2012, acerca da obrigatoriedade do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa, todos os participantes da investigação somente foram incluídos na amostra de pesquisa, após a sinalização positiva, pela autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 4). Com base nesse instrumento, e considerando os princípios éticos estabelecidos, foi garantido o anonimato dos participantes, bem como a participação não envolveu nenhum custo ao pesquisado, além de que poderia desistir do estudo a qualquer momento.

Para que a pesquisa de campo acontecesse, foi solicitado permissão à Secretaria Municipal de Educação do referido município, para envolver os docentes dessa rede. As informações coletadas na pesquisa, apenas serviram para o desenvolvimento desta, sendo arquivadas as respostas de forma digital, durante o período de cinco anos, no computador pessoal da pesquisadora, sem armazenamento na nuvem, e serão, após esse período, excluídas.

Nessa perspectiva, os riscos ao participarem dessa investigação foram mínimos, e fizeram referência ao fato de que, por algum motivo, os participantes não se sentissem confortáveis perante algumas questões, que poderia vir da falta de

conhecimento mais profundo sobre os TAs. Ressaltamos, entretanto, que os participantes estavam livres para deixarem a pesquisa a qualquer momento.

Em relação aos benefícios, justificamos contribuir com uma dissertação de mestrado, sobre um tema atual e relevante, pouco explorado no campo organizacional desse idioma; permeando também, a possibilidade de suscitar momentos de reflexão entre os gestores e os docentes de Língua Inglesa do município de Campo Verde. A partir dos resultados obtidos, será apresentado um plano de ação educativa, aos docentes e suas respectivas instituições de ensino, para que os objetivos de inclusão sejam alcançados e efetivados no contexto das aulas do componente curricular em estudo, vinculando teoria e prática na capacitação específica aos docentes para lidar com os estudantes com TAs, rumo a aprendizagem significativa.

Para a composição dos resultados, trabalhamos com pesquisa mista, onde os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A análise quantitativa é uma abordagem metodológica utilizada em várias disciplinas e campos do conhecimento. Essa abordagem envolve o uso de técnicas e métodos numéricos para coletar, medir, analisar e interpretar dados. Então, a Análise Quantitativa é caracterizada pela ênfase na quantificação dos fenômenos estudados, ou seja, ela busca expressar os resultados em termos de números e estatísticas. Os dados quantitativos são representados por meio de valores numéricos e, geralmente, são tratados com o uso de ferramentas estatísticas e matemáticas.

Essa abordagem, é frequentemente contrastada com a análise qualitativa, que se concentra na compreensão e interpretação dos aspectos qualitativos de um fenômeno, como as descrições, narrativas e percepções das pessoas envolvidas. Embora as duas abordagens sejam diferentes, muitas vezes, podem ser complementares, permitindo uma compreensão mais abrangente dos problemas e questões em estudo. Para Minayo e Deslandes (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das

relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um "continuum" entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo "objetivas e científicas". E as qualitativas ficam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo "subjetivas e impressionistas. (MINAYO; DESLANDES, 2007, p. 20; 21).

Na análise, buscamos traduzir as percepções dos docentes de LI, sobre os desafios que enfrentam atualmente frente aos estudantes com TAs, no ensino dessa língua, transformando as informações obtidas em reflexões que emanam de uma perspectiva crítica do processo de ensino desse idioma.

Nas instituições escolares, os docentes de LI devem se atentarem para os estudantes que chegam portando laudos médicos. Os estudantes com TAs, são aqueles que chegam nas instituições de ensino portando laudos médicos e muitos deles, necessitam de medicação para se manterem mais calmos e concentrados, dentro do possível. O conhecimento desses laudos, é um guia importante para os docentes.

As perguntas fechadas, foram tratadas a partir de gráficos e tabelas, organizando similaridades, características do grupo pesquisado, opiniões e tempo de docência. Estas perguntas nos ajudaram na compreensão do perfil docente e suas relações com a problemática.

### 1.3 O estado do conhecimento como direcionador

Ao realizar o Estado do Conhecimento, o pesquisador tem a oportunidade de entrar em contato com o tema de pesquisa de forma mais aprofundada, compreender a evolução do debate na área, identificar quais são os principais autores, teorias e conceitos que norteiam a discussão e, assim, construir um conhecimento sólido sobre o assunto.

Além disso, essa etapa pode servir como um norteador para a pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador delimitar o seu objeto de estudo de forma mais clara e objetiva, bem como, formular questões de pesquisa relevantes e consistentes. Isso porque, ao levantar as principais lacunas e contradições do tema, é possível formular questões de pesquisa que, busquem responder essas lacunas e contribuir para o avanço do debate na área.

Nessa perspectiva, de acordo com Morosini e Fernandes (2014), trata-se de uma revisão sistemática e crítica da literatura sobre um determinado assunto, que visa mapear o que já foi produzido e analisar as lacunas existentes no conhecimento científico sobre o tema. Ela serve para fornecer uma visão panorâmica e atualizada do campo de estudo, permitindo que os pesquisadores identifiquem as principais tendências, teorias, métodos e resultados encontrados na literatura. Além disso, o estado do conhecimento, também é importante para orientar futuras pesquisas e contribuir para o avanço do conhecimento em uma determinada área.

Considerando as orientações das autoras, iniciamos a abordagem, apresentando o mapeamento das pesquisas correlatas, pois elas, ajudam na compreensão desse campo sobre o objeto de investigação do qual foi proposto a estudar. Dessa forma, para seguir no trabalho científico, foram selecionadas as bases de dados para consulta. Foram escolhidas três plataformas que possuem um grande número de publicações em todo país: Capes (Portal de dissertações e teses); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Google Acadêmico (teses e dissertações).

As buscas foram iniciadas fazendo um recorte nos últimos 10 anos, isto é, entre o período correspondente aos anos de 2012 à 2022, porque, foi nesse período que houve um aumento no número matrículas dos estudantes com TAs, portando laudos médicos nas salas regulares. As buscas foram realizadas no Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa se deu no período de 28 de fevereiro à 28 de março de 2022, à procura de respostas para as questões que traziam inquietações à autora, e observamos alguns trabalhos científicos na área, porém, com temas e abordagens diferentes.

Na Tabela 3, visualizam-se os resultados desses mapeamentos que indicam o estado de conhecimento sobre o tema em estudo.

**Tabela 2** - Estado do Conhecimento

Descritores	Capas Disserta ções	Específico no tema	BDTD Dissertações	Específico no tema	Google Acadê mico	Específico no tema
<b>Desafios docentes AND estudantes com transtornos</b>	226	00	202	00	235	00
<b>Inglês AND Estudantes com transtornos</b>	11	01	09	01	13	01
<b>Inglês AND educação inclusiva</b>	88	00	77	00	96	00
<b>Mato Grosso AND estudantes com transtornos</b>	83	00	69	00	71	00
<b>TOTAL</b>	408		357		415	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em todas as plataformas, foi feita uma busca avançada com os descritores e/ou palavras-chave. O primeiro descritor utilizado foi “Os desafios docentes AND estudantes com transtornos”. Encontramos 226 trabalhos entre dissertações e teses na Capes; 202 na BDTD; e 235 no Google Acadêmico. Como nenhum fazia referência à LI, foram todos descartados.

Continuamos a busca pelo descritor “Inglês AND estudantes com transtornos”. Encontramos 11 trabalhos na Capes; nove na BDTD; e 13 no Google acadêmico. Com esse recorte, iniciamos a leitura cuidadosa de cada uma das

pesquisas encontradas. Durante a análise, ficou claro que, todos os trabalhos faziam referência a LI e aos estudantes da educação inclusiva, entretanto, com enfoques e abordagens distintas: no estudante surdo, com Síndrome de Down, TDH, transtornos de déficit de atenção, hiperatividade, traumático, da ansiedade, mental, depressivo, isto é, especificando as problemáticas. Assim sendo, ao serem analisados, foram descartados, em sua maioria.

Selecionamos, por fim, um trabalho, que mais se aproximou do tema desta pesquisa, trata-se da dissertação de Ligia Cirana Rocha de Moura: “A formação do professor de línguas frente a prática de inclusão ou exclusão”, publicada em 2013, no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. A referida dissertação, discute acerca da disciplina de Língua Espanhola e aponta os benefícios da convivência com a diversidade para todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, seja quanto ao respeito diante das diferenças, seja quanto aos estímulos no desenvolvimento.

Propondo refinar ainda mais as buscas, selecionamos o descritor “Inglês AND educação inclusiva”. Foram encontrados 88 trabalhos na Capes; 77 na BDTD; e 96 no Google Acadêmico. Ao serem analisados, foram todos descartados, já que não faziam nenhuma referência à LI.

Por fim, passamos para o último descritor, buscando mais refinamento, agora pelo Estado em questão, “Mato Grosso AND estudantes com transtornos”. O resultado foi de 83 trabalhos na Capes; 69 na BDTD; e 71 no Google Acadêmico. Após análise detalhada, verificamos que nenhuma pesquisa fazia referência à LI. Nesse âmbito das buscas, mais uma vez, nada foi encontrado de específico para esses descritores com o mesmo enfoque; o que levou à exclusão desses estudos da análise. Diante desse cenário, após a realização de todas as leituras dos títulos e dos resumos, compreendemos que os trabalhos não eram adequados à nossa proposta.

Destacamos que, essas buscas nas plataformas Capes (Portal de Dissertações e Teses), BDTD/ibict (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Google Acadêmico (teses e dissertações), podem sofrer variações, já que, com frequência, novos trabalhos são aprovados e incluídos. Assim, percebemos a pertinência da proposta de pesquisa em questão, que traz um enfoque inédito, segundo as buscas já realizadas, com um olhar voltado para a

prática dos docentes de LI da rede pública municipal da cidade de Campo Verde – Mato Grosso e que, possivelmente, também representa os desafios e perspectivas de muitos outros docentes que passam pela mesma situação.

Pesquisas na área da educação inclusiva, à qual pertence esta proposta, trazem impactos na sociedade. Impacto social, permitindo conhecimento e reflexão sobre a problemática; impacto econômico, pois com os docentes informados e qualificados, não haverá necessidade da contratação de tantos auxiliares; impacto educativo, com projeção na melhoria da aprendizagem significativa e impacto cultural, visando a possibilidade de mudança de postura pela comunidade.

## **2. CAMINHOS INCLUSIVOS: REFLEXÕES PERTINENTES ACERCA DA TEMÁTICA**

Neste capítulo, abordaremos sobre a Educação inclusiva no que concerne às concepções, princípios e objetivos, segundo as leis que regem essa modalidade de ensino. A seguir, as reflexões permeiam “A educação inclusiva e a área de linguagem”, onde esclarecemos a ligação entre elas, e os desafios que a educação inclusiva encontra no chão da escola para sua efetivação. Nesse âmbito, chegamos aos TAs, onde explicamos, questões importantes na observação diária com os estudantes. Acrescentamos esclarecimentos, sobre a diferença entre Dificuldade e Transtorno de Aprendizagem. Por fim, evidenciamos os transtornos mais comuns no referido município em questão, e suas principais características.

### **2.1 Diferenciando Educação Especial de Educação Inclusiva**

Iniciamos a reflexão, esclarecendo que a diferença entre educação especial e educação inclusiva, reside na forma como são abordadas as necessidades educacionais de estudantes com deficiências ou habilidades diferentes. A educação especial, é um campo da educação que se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências. Tradicionalmente, os alunos com deficiências eram segregados em escolas ou classes separadas, onde recebiam um currículo adaptado às suas necessidades específicas. Essa abordagem, visava oferecer um ambiente e recursos mais adequados para esses estudantes.

A educação especial, geralmente, envolve a avaliação individual dos estudantes, para determinar suas necessidades educacionais especiais. Com base nessa avaliação, um plano educacional individualizado é desenvolvido para fornecer suporte e recursos adequados ao estudante, com o objetivo de superar barreiras e promover o aprendizado. Os estudantes da educação especial, podem receber serviços como terapia ocupacional, terapia da fala, apoio de assistentes educacionais e adaptações no currículo. A premissa básica desse conceito, é que pessoas com deficiências, têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normais possíveis, na comunidade onde vivem, participando das

mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990).

Segundo Lima (2006), a educação inclusiva não deve ser confundida com a especial, embora a contemple. A educação inclusiva é uma abordagem mais ampla que busca garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências ou habilidades diferentes, tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem e participação, em um ambiente educacional inclusivo. Os alunos com deficiências, são incluídos nas turmas regulares, ao lado de seus colegas sem deficiências.

A educação inclusiva, também envolve a adaptação do ambiente educacional, do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes. Em vez de separar os estudantes com deficiências, procura-se criar, um ambiente que seja acessível e acolhedor para todos. Isso, pode incluir modificações no currículo, recursos de apoio, estratégias de ensino diferenciadas, e a disponibilidade de serviços de apoio especializados, quando necessário.

A abordagem inclusiva, valoriza a diversidade e promove a interação social, o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. Acreditamos que a inclusão beneficie tanto os alunos com deficiências, proporcionando-lhes uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo, quanto os alunos sem deficiências, ao promover o respeito, a empatia e a compreensão das diferenças.

Portanto, enquanto a educação especial concentra-se nas necessidades específicas de alunos com deficiências, a educação inclusiva é uma abordagem mais ampla, que busca promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, em um ambiente educacional regular.

Considerando que a educação inclusiva é uma modalidade educacional que visa a integração de todos os estudantes nas salas regulares, o princípio que rege essa modalidade, é uma abordagem humanizada, considerando as particularidades de cada estudante, respeitando a diversidade, e não pensando ser um problema sem solução. Desse modo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), alinha-se aos valores das instituições de ensino, a liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade que deveria:

(...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1996, p.6).

Ressaltamos que, a educação inclusiva, embora faça referências primeiramente às crianças, também engloba os jovens e adultos. Nessa perspectiva, é conveniente conhecer os objetivos propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) que expõe:

Primeiro – toda pessoa tem direito à educação; independentemente da cor da pele, classe social ou particularidades intelectivas. As instituições de ensino devem atender a todos, com igualdade.

Segundo – toda pessoa aprende; cada estudante é passível de aprendizado e desenvolvimento, desde que seja respeitado suas especificidades e oferecidas condições para isso (metodologias e ferramentas).

Terceiro – o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; cada estudante tem suas particularidades e seu tempo para aprender. Essa é uma questão que deve ser considerada.

Quarto – o convívio no mesmo ambiente escolar traz benefícios positivos a todos; empatia, respeito às diferenças, compreensão das regras, entre outros. Por fim, o quinto – a educação inclusiva diz respeito a todos; ao contrário do que muitos pensam, a responsabilidade, não é somente do docente que está dentro da sala de aula.

Dessa forma, compondo essa modalidade educacional, apresentamos os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que esclarecem que, aproximadamente 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Também é salutar e pertinente, considerar os dados apresentados na revista *Science*, que revelam que 10% da mesma população são diagnosticados com algum tipo de TAs e diferentes particularidades.

Em relação ao contexto histórico da educação inclusiva, percebemos que as instituições de ensino, nem sempre foram espaços para acolher a todos. Então, essa modalidade de educação, nasceu nos moldes da segregação em que os estudantes que eram acometidos por algum tipo de deficiência ou transtorno, eram vistos como os “anormais” e lhes eram negados o direito a educação regular e o acesso a

espaços e atividades educativas; conseqüentemente, esses estudantes, eram encaminhados para instituições especializadas. Desse modo, eles eram privados, isto é, excluídos dos momentos de troca com os estudantes que não possuem TAs.

No entanto, esses momentos com todos os estudantes juntos, desenvolvem no público inclusivo, a sensação de pertencimento ao grupo, a capacidade de desenvolvimento intelectual e a superação das adversidades. Nos outros estudantes, o respeito pela diversidade e o apoio para a efetivação do aprendizado. Todavia, um dos maiores problemas referentes ao conceito de inclusão, sempre foi e continua sendo, a falta de conhecimento a respeito do assunto. Foram necessárias muitas conferências, encontros e momentos permeados de intensas reflexões para iniciar a implementação dessa modalidade educacional no Brasil. Essa modalidade inclusiva, começou a apresentar evolução e a ganhar espaço, a partir das leis de inclusão, estabelecidas no exterior e no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, caracteriza um marco histórico na perspectiva da ideia de inclusão, que suscitou momentos de muitas reflexões sobre esse tema no Brasil e pelo mundo afora. Entretanto, não se pode considerar que a inclusão esteja consolidada, porque ela é um processo. Na década de 80, sobretudo, com a Constituição de 1988, desencadeou-se um conjunto de normas e leis que foram se articulando, no sentido de conduzir para a perspectiva inclusiva, a educação.

Dentre essas normas e leis podemos destacar: o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990); a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996); a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008); e LDI (Lei Brasileira de Inclusão) (BRASIL, 2015). A partir dessa década, o Brasil começa a caminhar na perspectiva inclusiva. E apenas no decorrer dos anos 2000, é que foi implantada uma política denominada “Educação Inclusiva”.

Nesse âmbito, todos esses documentos, de modo geral, têm em comum a proposta que todas as pessoas têm direito à educação. Nessa linha convergente, a educação é referenciada como direito fundamental, que teve seu início em 1988 e vem formatando até a atualidade. Então, anunciar o direito à educação, não significa anunciar a educação inclusiva, já que a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 4º, inciso III anuncia que o:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Fizemos esse recorte, porque, preferencialmente, não significa obrigatoriamente, o que abre, precedente para espaços segregadores. A segregação, impacta diretamente na formação dos estudantes que não possuem TAs, reforçando o preconceito de que o lugar de todos os que são diferentes, não é o mesmo. Nesses moldes, é preciso ressignificar o papel das instituições escolares para toda a comunidade escolar, com formas de convivências, mais solidárias e abertas à diversidade. É a escola que tem de mudar, e não os estudantes, para terem direito a ela (MANTOAN, 2003).

Compreendemos a educação inclusiva, a partir dos amparos legais que se tem. Sendo assim, é preciso pensar a educação inclusiva, como uma concepção de educação muito mais ampla do que já se viu. Concepção de estar no mundo, na escola, na sociedade, com o outro em suas diferenças e singularidades. Positiva também, é a proposta de abordar a educação inclusiva de forma mais ampla, no interior e na constituição da ideia de diferenças e diversidades. A ideia de educação inclusiva, é uma concepção que considera e valoriza as diferenças humanas. Nesse cerne da discussão, Mantoan (2003, p. 7, 8) assevera que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p. 7-8).

Diante do exposto, as instituições de ensino, enquanto concepção de currículo, devem ser flexíveis ao considerar e privilegiar as diferenças. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 34) sintetiza que:

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado. (MANTOAN, 2003, p. 34).

Nesse cenário, visualizamos uma imensa contradição, isto é, uma vocação para a educação inclusiva em curso, porém, temos um sistema e uma política curricular que não convergem nessa concepção. Existe uma pretensão, à algo que é inviabilizado pelo próprio sistema de ensino.

A ideia de inclusão, não está atrelada, somente, ao seguimento das pessoas com deficiência. Ela é muito mais ampla e começa a ganhar força a partir da luta pelos direitos humanos. Esse movimento, criado a partir dos anos 80, sobretudo, coordenado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desenvolve um trabalho de suma importância, na área educacional e relacionado com o acesso e participação na educação no mundo todo, e a educação inclusiva vai pontuando em diferentes contextos. Num país com tantas desigualdades, não é possível pensar em educação inclusiva, se a educação pública não for de qualidade, como nas demais instituições. Não é possível negligenciar a grande desigualdade social.

Essa argumentação, está vinculada à ideia de que só aprendemos a respeitar as diferenças no convívio com as mesmas. Isso significa, oportunizar acesso não somente à escola, mas na construção do conhecimento, ou seja, na participação, no aprendizado e na permanência. Isso exige, processos de democratização de acesso ao conhecimento para todos.

Nessa linha de raciocínio, Mantoan (2003) revela que:

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Diante do exposto, começamos a nos preocupar com a transformação técnico/pedagógica do ambiente escolar, de tal forma, que este seja, de fato, o local de acesso do saber socializado, garantido a todos indiscriminadamente. Notamos que, as instituições públicas de ensino não estão negando as demandas; todavia, a proposta, é pensar o ambiente escolar, como um espaço para todos; já que todos os grupos vulneráveis se encontram nesse ambiente.

Nessa perspectiva, Nascimento (2014, p. 13) assegura que:

Isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano. (NASCIMENTO, 2014, p. 13).

Desse modo, as políticas educacionais passam por adequações, para a promoção dessa igualdade. Assim sendo, a educação inclusiva como política educacional, é um conceito recente, implantado no Brasil em meados dos anos 2000. Lima (2006), esclarece que a educação inclusiva e a educação especial, são modalidades distintas, embora a primeira, tenha surgido a partir da segunda. Então,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p. 1).

Essa perspectiva exige a mobilização, não somente da comunidade escolar, como de todos da sociedade, para que a proposta de inclusão possa ter suas particularidades reconhecidas, perante as leis de inclusão, e respeitadas em todos os ambientes.

Desse modo, diante do exposto, nessa progressão temática, fica claro que a educação inclusiva, que nasceu nos moldes da segregação, já enfrentou, e ainda enfrenta, muitos desafios para se tornar uma legislação potente; com o objetivo de incluir a todos os estudantes, indistintamente, nas salas de aula regulares, mediante uma abordagem humanizada, que leva em consideração as particularidades de cada TAs.

Nesse viés, a próxima seção, trata de uma questão de suma importância. Nela será possível compreender, alguns dos desafios da educação inclusiva dentro do ambiente escolar.

## **2.2 A importância da comunicação do público inclusivo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas**

O ser humano, apresenta uma forte tendência para a necessidade da comunicação, e essa necessidade, também se faz presente nos estudantes de inclusão que apresentam TAs. Todavia, quando pensamos no público inclusivo, o ato de se expressar não é uma tarefa fácil, principalmente, quando esse ato precisa

acontecer dentro da sala de aula, perante os docentes e os outros estudantes. Muitos estudantes inclusivos travam, e o ato de se expressar, não acontece. Contudo, para Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações humanas, isto é, é saudável a convivência com o público das salas regulares.

No ambiente escolar, o estudante de inclusão, aprenderá com as brincadeiras, com as músicas, com as apresentações de teatro, enfim. Essa comunicação ocorrerá através de olhares, gestos, sinais, entre outros. A associação entre linguagem e interação humana é sinônimo de benefícios para todos. Desse modo, é salutar estimular os estudantes com TAs para o desenvolvimento das relações humanas. Reforçamos que a socialização, proporciona um imenso impacto positivo, no desenvolvimento pessoal desse público de inclusão. Ao discorrer sobre essa temática, Sousa (2017), pontua que:

A oralidade e a escrita pressupõem que o professor reflita constantemente acerca de seus paradigmas, bem como das adaptações necessárias pensadas na inclusão de todos. Além disso, leva-os a trilharem um percurso na construção de uma aprendizagem epilinguística é o que lhes possibilitará a operacionalização da própria linguagem, comparando, transformando ou, ainda, experimentando novas maneiras de construção, e que não sejam capazes apenas de reproduzir discursos, mas de escrever os próprios. (SOUSA, 2017, p.10).

Então, ao pensarmos nos caminhos inclusivos, apontamos que a educação contemporânea, deve ocorrer de forma contextualizada no ambiente escolar. Para o trabalho que envolve a LI e o público inclusivo, faz-se necessário que o docente promova adaptações e mudanças significativas no ambiente. Nesse sentido, nós docentes, exercemos um papel fundamental de mediadores entre os estudantes e o objeto de conhecimento; de modo a orientar o caminho a ser percorrido, com a linguagem apropriada para cada situação proposta. Precisamos primar pela busca de aprendizado, para que os estudantes que sejam capazes de transmitir de forma oral e escrita, conceitos, ideias, reflexões, entre outros. Acerca dessa temática, Santos (2010), pontua que:

Os professores constroem a democracia no cotidiano por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades em sala de aula; o controle

disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares. (SANTOS, 2010, p. 13).

Diante desse cenário, é necessário, então, que haja de fato uma mudança de postura, para não focar somente na incapacidade do estudante da educação inclusiva, mas sim, no potencial a ser desenvolvido, focando no processo de ensino. Cabe ressaltarmos, nesse contexto, que a família e os educadores ensinam, também, pelo exemplo. Nessa perspectiva, e para gerar o princípio da coerência, se faz necessária a capacitação da comunidade escolar na totalidade, para lidar com o diferente. Nesse âmbito, Mantoan (2003, p. 63-64) afirma que:

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo. [...] (MANTOAN, 2003, p. 63-64).

Nessa concepção, enquanto processo educativo, torna-se crucial na construção de novas relações pedagógicas, novas formas de identificar as barreiras da segregação social, e pensar nas instituições de ensino, como espaços de relações humanizadas e instrumentos de luta pelo direito dessas minorias; estabelecendo, intencionalmente, transformações profundas nas competências pré-estabelecidas no contexto social.

O trabalho com a educação linguística, junto ao público de inclusão, demonstra o quanto a linguagem é importante para o desenvolvimento de qualquer estudante e em qualquer idioma, mesmo que tenham limitações ou algum tipo de TAs. Nesse sentido, a área de linguagens, ajuda a fomentar os debates de inclusão social, por meio de estudos potentes em vários idiomas, pois é “um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2001, p. 11); visando o desenvolvimento de todos os estudantes, com ou sem transtornos, no que se refere a transformação das práticas educativas. Os diversos tipos de linguagens, impactam diretamente nas situações de exclusão, atuando positivamente no processo de superação dessas práticas excludentes, proporcionando a interação e a socialização entre todos os estudantes (CAVALCANTE, 2015).

O desenvolvimento de propostas estruturantes de melhorias, implementadas em conceitos claros e fundamentais, funcionam como mola propulsora para alavancar esses processos, que identificam e trabalham para elencar e romper as barreiras da segregação social. Então, pensar nos caminhos inclusivos, é pensar a educação contemporânea de forma contextualizada, no ambiente escolar. Para o trabalho que envolve a LI e o público inclusivo, defendemos ser necessário, que o docente promova adaptações e mudanças significativas no ambiente.

Nesse sentido, o docente exerce um papel fundamental de mediador entre os estudantes e o objeto de conhecimento; de modo a orientar o caminho a ser percorrido, com a linguagem apropriada para cada situação proposta, na busca pelo aprendizado de modo, a desenvolver, de forma oral e escrita, conceitos, ideias, reflexões, entre outros.

Acerca dessa temática, Santos (2010), pontua que: é por meio da linguagem que o estudante vai agir, interagir e se posicionar em relação ao mundo. A linguagem é essencial para o desenvolvimento humano. No pensamento de Bronckart (1999), a linguagem se manifesta socialmente nos textos, através de marcas humanas. Por isso, o ensino de LI, pode ampliar e contribuir para novos horizontes referentes ao público da educação inclusiva.

Nessa perspectiva inclusiva, configuramos ser pertinente que, a linguagem seja vista como forma integração entre os diferentes grupos existentes no ambiente escolar, para a busca de novas práticas pedagógicas que possam melhor atender as necessidades dos estudantes da educação inclusiva, como forma de compreender, mediar conflitos, e acessar os novos saberes (BEZERRA, 2012; CAVALVANTE; 2015).

Diante do exposto, evidenciamos que, a linguagem desde os tempos da pré-história, sempre fez parte do contexto da humanidade, seja ela não verbal ou verbal. Os humanos, são seres que necessitam de comunicação. Nessa perspectiva, a linguagem, como forma de interação social no ambiente escolar, traz influências muito positivas para todos, em especial, para o público de inclusão. Então, a função de mediador, fica a cargo do docente, que pensará em ferramentas com auxílio da linguagem mais apropriada para o promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do público em questão.

No próximo capítulo, abordaremos o ensino da LI nos anos finais do ensino fundamental, com reflexões importantes, relacionadas ao público da educação inclusiva, dando ênfase aos estudantes com TAs.

### **2.3 Rompendo barreiras: os desafios da educação inclusiva**

Dentre os desafios da educação inclusiva, nas instituições de ensino, e considerando a realidade pública atual brasileira, destacaremos três delas: formação de professores, envolvimento da sociedade e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. Partindo dessas concepções, reiteramos que a necessidade de incluir se faz urgente, já que está conceitualmente enraizada, a questão da manobra de diversão, no que diz respeito ao diferente, frente à realidade das escolas brasileiras (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005).

Nas buscas realizadas em periódicos, como Capes e Google Acadêmico, dentre os maiores desafios para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, estão o despreparo do corpo docente da rede pública e dos demais colaboradores, no que diz respeito à falta de formação continuada, as barreiras sociais e atitudinais, as estruturas físicas não apropriadas, como apontam, Rodrigues, Krebs e Freitas (2005), entre outros. Esses são os maiores desafios a serem superados, para que de fato ocorra uma real inclusão.

Então, é preciso pensarmos o ambiente escolar, desde sua criação, com bases que acolham as diferenças. Logo, talvez, o principal desafio de fato, entre todos os que foram elencados, seja a ausência de informação e formação da comunidade escolar, na totalidade para lidar com a inclusão (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005).

Destacamos ser necessário que todos, indiscriminadamente, conheçam o assunto e se envolvam; pensando desde o porteiro, que recebe os estudantes na chegada da escola, passando pelas zeladoras, merendeiras, equipe diretiva e finalmente, o corpo docente; enfim, todos de modo geral, precisam estar abertos para fazer o rompimento de todas as barreiras apontadas e outras que forem surgindo.

Diante do cenário, as dificuldades persistem por inúmeros fatores, dentre elas, porque os docentes, ou não têm conhecimento, ou não utilizam as metodologias voltada à inclusão corretamente, o que constitui um imenso desafio na contemporaneidade. As evidências encontradas na revisão da literatura, apontam que, para que a inclusão se torne uma realidade, é necessário envolvermos toda a sociedade com os seus diferentes segmentos, iniciando pela política, práticas pedagógicas, processos de avaliação, homogeneidade, o número elevado de estudantes nas salas regulares, tradição, preconceito, socialização, radicalização, enfim, é necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino, levando em conta, como se dá este processo para cada estudante.

Então, os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola, ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é o de acolher com tratamento igualitário, ter uma abordagem consistente de viés afirmativo para viabilizar a inclusão. Neste sentido, lembramos que, perante a realidade das instituições públicas de ensino, é uma utopia pensar em turmas homogêneas, já que de acordo com Rodrigues, Krebs e Freitas, (2005):

O mito da homogeneidade como condição de qualidade, comum a pais e professores, assume aspectos de um dilema quando, por exemplo, uma escola faz um esforço para usar modelos mais inclusivos de admissão e organização, de planejamento e de gestão da sala de aula, e este esforço não é reconhecido e valorizado pelos pais. (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005, p. 53).

Assim, muitos desafios devem ser superados, diariamente. Nesse sentido, desafiador também é o processo de contactar as famílias, e conseguir o apoio necessário no que diz respeito, desde a busca por profissionais de saúde especialistas, ao acompanhamento e uso de medicamentos indicados, como forma de promover experiências positivas, afinando e ampliando de forma mais produtiva, eficiente e efetiva a caminhada rumo a inclusão, no processo de aprendizagem. Fica evidente, a necessidade do trabalho em equipe do profissional especializado vinculado ao docente e ao apoio familiar.

Dessa forma, quando a família não comparece à instituição de ensino, os docentes se vêem obrigados, a realizar visitas nos domicílios para conhecer a história de cada estudante que compõe o público da educação inclusiva para saber

como vivem, e as principais dificuldades que enfrentam. Todo esse processo, sensibiliza os docentes e os motivam ao trabalho com esse público; no que se refere, a busca por novos caminhos metodológicos. No que tange a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define-se que:

[...] no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2007, p. 16).

O trecho acima, reforça a importância do trabalho que precisa ser desenvolvido pela equipe docente, retratando uma história de muita persistência, paciência e resiliência, na busca por atingir os objetivos de inclusão. Em se tratando dos limites e das possibilidades, para assegurar a efetivação de uma educação inclusiva com qualidade, fica evidente que, estão diretamente relacionados aos recursos disponíveis à sua efetivação, assim como, o planejamento, e a boa vontade de ambos: profissionais da educação e comunidade escolar, a respeito do olhar sobre o novo.

O docente precisa se dispor, na busca diária, por novos caminhos metodológicos, para enxergar o potencial, mais que as limitações. Entretanto, a sensibilização da sociedade toda, se constitui como um grande desafio. Isso significa, entendermos as diferenças, sairmos da zona de conforto, para a busca de informações.

Um ambiente escolar diverso e inclusivo, permite que os estudantes conheçam e acompanhem de perto o desenvolvimento de outros jovens com habilidades e necessidades diferentes das suas, e que, a partir dessa convivência, desenvolvam da melhor forma competências socioemocionais como empatia, paciência e colaboração — tão urgentes na sociedade em que vivemos. A inclusão social, é uma medida de controle que visa à integração de pessoas excluídas e marginalizadas na sociedade.

Diante das discussões apresentadas, reiteramos que a educação inclusiva tem obtido conquistas, mas ainda, enfrenta diferentes desafios como os que já foram citados. Ao discutirmos sobre os três desafios da inclusão no Brasil, destacamos que as formações dos docentes de LI deveriam ser vinculadas às formações de

educação inclusiva, de modo a promover uma capacitação específica e efetiva aos docentes desse idioma. Com isso, os docentes de LI, ampliam as oportunidades de se tornarem aptos, na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas específicas.

Assertiva e imprescindível, também, é a proposta de pensarmos em mecanismos, para envolver a sociedade nos seus diferentes segmentos nas propostas de inclusão, pois o respeito e a colaboração, vem após o conhecimento do assunto. Além das discussões no campo da educação inclusiva, é preciso também pensar nos TAs; afinal, eles se encontram nos horizontes docentes e discentes. Dessa forma, a próxima seção apresenta uma reflexão sobre os TAs.

#### **2.4 TAs: o que são e como identificá-los na sala de aula**

Ao discorrermos sobre os TAs, encontrados nas salas regulares, não julgamos ser uma tarefa das mais simples, entretanto, complexo, para nós docentes de LI, é sabermos o que considerar no momento de definir, o que vem a ser um TAs (Transtornos de Aprendizagem) e o que é DAs (Dificuldade de Aprendizagem).

Nessa perspectiva, vale lembrar que, o ensino é parte fundamental na evolução de qualquer estudante. Todavia, para Silva (2008), esse processo se encontra desajustado, em função dos estudantes com DAs ou TAs. A família e os educadores devem estar atentos, ao comportamento das crianças e jovens, para identificar possíveis fatores de interferência no processo de desenvolvimento escolar.

Durante as buscas realizadas em artigos, dissertações e teses, em periódicos como Capes e Google acadêmico, percebemos que não há, uma causa específica para os TAs, mas sim, algumas teorias com fundamento. Entretanto, é perceptível a dificuldade que parte dos docentes apresentam em diferenciar DAs de TAs. O quadro a seguir busca auxiliar na compreensão e diferenciação.

**Quadro 1** - Dificuldade de aprendizagem x Transtornos de Aprendizagem (continua)

<b>Dificuldade de Aprendizagem</b>	<b>Transtornos de Aprendizagem</b>
<b>Conceito: barreira na aprendizagem que pode ser transitória, isto é, restrita a um período de</b>	Conceito: dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais.

<b>tempo.</b>	
<b>Características: se referem a fatores ambientais, emocionais, problemas com a escolarização e orgânicas.</b>	Características: dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais fundamentais referentes à concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações, que prejudica a leitura, influencia negativamente na escrita, e até mesmo na questão motora dessa escrita e na organização textual, interferindo também na matemática.
<b>Dificuldade de Aprendizagem</b>	<b>Transtornos de Aprendizagem</b>
<b>Exemplos: dificuldades na aprendizagem relacionadas à defasagem acentuadas pelo auge do período pandêmico e que apresenta fortes reflexos no momento atual.</b>	Exemplos: o estudante que chora quando o docente pede para ler ou escrever algo. O choro é um visto como um pedido de ajuda.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em DSM – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria – APA), 1994

Corroboramos com Campos (1997), que são concepções que diferem entre si, empregadas como se fossem o mesmo no ambiente escolar, para referenciar os estudantes com lentidão na aprendizagem. Para Alexandre (2010), a aprendizagem como processo de transformação do indivíduo, está relacionada com fatores biológicos, sociais e ambientais. Os fatores biológicos, se referem a questões visuais, auditivas e de saúde.

Desse modo, quando o docente recebe um estudante, e tem dúvida, é necessário realizar um levantamento na família, para saber se a questão está relacionada com parto prematuro, problemas no desenvolvimento, atraso na fala; enfim, todas essas informações juntas, ajudarão a traçar um panorama do desenvolvimento do estudante.

As questões sociais, produzem impacto porque é possível que o estudante não acessou conteúdos relevantes, por conta do contexto social. Existe, também, a possibilidade do estudante em questão, viver em um ambiente pouco letrado, sem acesso à material impresso e, conseqüentemente, sem estímulo à leitura. Então, para Campos (1997), a escola não pode partir do pressuposto de que o estudante já tenha adquirido conceitos e conhecimentos.

Outra questão, está relacionada ao fato de que, o entorno social precisa ser considerado, para que a metodologia possa ser definida. Não que o fator social, seja determinante, porém, impacta na aprendizagem. Já o fator ambiental, se refere à atenção. Dessa forma, é possível que a sala de aula esteja muito quente, abafada, com muito barulho ou com mobiliário inadequado; é preciso se atentar para os casos de *bullying*, e no ambiente familiar, para climas desagradáveis.

Essas questões, afetam qualquer pessoa. Então, os estudantes manifestam esse incômodo no corpo, de modo que o tempo de atenção é diferente e vai refletir na memorização, e por consequência, na aprendizagem. É importante considerarmos esses contextos, de forma mais ampliada. O planejamento do docente, precisa considerar esses fatores na elaboração da intervenção.

Rebelo (2001), acentua que as DAs podem ser transitórias, isto é, restritas a um período da vida. Podem estar relacionadas com mudanças de instituição de ensino, de turma, problemas emocionais ou a um conteúdo específico; até mesmo por empatia, com relação ao docente ou a metodologia utilizada. As causas se referem a fatores ambientais, emocionais, problemas com a escolarização e orgânicas.

Campos (1997), revela que não há uma definição assertiva e exclusiva para a expressão TAs. Os TAs tem origem, neurobiológicas, e se referem a uma condição permanente. Aqui, as causas estão relacionadas de modo muito significativo, às condições genéticas, que podem se manifestar durante o período gestacional ou no início da primeira infância.

Uma característica específica dos TAs, são dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais fundamentais, referentes à concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações, que prejudica a leitura, influencia negativamente na escrita, e até mesmo na questão motora dessa escrita e na organização textual, interferindo também na matemática. Desse modo, é necessário redobrar a atenção para dificuldade na leitura, escrita e com a memória (CAMPOS, 1997).

É importante que possamos relatar aos pais e aconselhar uma visita ao médico; porém, é perceptível de imediato, dois tipos de reações na família. Existem aqueles que agradecem e se propõem a agendar a consulta, e existem aqueles que mostram resistência direta, dizendo que não é nada; que o estudante está “com

preguiça”. Entretanto, a primeira reação deve ser a busca pelo diagnóstico e pela informação. Os TAs, podem dificultar não somente o ensino, mas também as relações sociais.

A criança e o jovem com TAs, apresenta dificuldade em se relacionar com os outros estudantes da mesma idade se mostrando retraído, isolado, se achando incapaz, causando resistência ao aprendizado. Uma vez que o estudante apresenta transtorno, esse, afetará o desempenho em todas as disciplinas, inclusive na LI, que parte do idioma materno para chegar na língua estrangeira. A aprendizagem e o conhecimento, são vertentes que implicam estar intrinsecamente interligadas com os estudantes e o objeto do conhecimento, para a promoção da aprendizagem (PALANGANA, 1998). As intervenções, devem ocorrer tanto no espaço escolar, quanto no seio familiar.

A seguir, dentre os vários tipos de TAs, abordamos os mais comuns no ambiente escolar e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, sintetizados, conforme o quadro de imagem a seguir. Em seguida, explicamos, a partir de uma síntese, as características de cada um dos transtornos mostrados na figura.

**Figura 2 -** Infográfico Transtornos de Aprendizagem - TAs

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em DSM – V (Manual Diagnóstico e Estatístico da



Associação Americana de Psiquiatria – APA), 1994

## 2.5 Sobre os transtornos

A seguir, explanaremos sobre os principais transtornos, identificados entre os estudantes que estão matriculados nas instituições públicas de ensino, do município, e suas implicações no processo escolar.

### a) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Identificamos que se trata de um dos transtornos mais comuns, do qual as instituições públicas de ensino brasileiras, mais recebem laudos médicos. Em geral, o TDAH começa na infância, e pode persistir na vida adulta. É considerado doença crônica, então, de acordo com Rohdle e Benczik (1999), “a hiperatividade é um problema de saúde mental, que tem três características básicas: a distração, a agitação e a impulsividade”. Esse transtorno, pode contribuir para dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e desempenho escolar ou no trabalho, as quais prejudicam seu desempenho e aprendizagem de forma significativa.

A criança ou jovem com esse transtorno, apresenta mudanças comportamentais frequentes. São mais ansiosas e inquietas, e em alguns casos demonstra um pouco de agressividade. Além disso, têm dificuldade em se acalmar de modo fácil, tendem a fazer o que querem, na hora que querem. No geral, possuem dificuldade de aceitar e seguir comandos ou regras, mostrando-se irredutíveis.

Para Rohdle e Benczik (1999), as crianças e jovens com esse transtorno, cometem muitos erros no momento das avaliações, devido à dificuldade de concentração; entretanto, caso forem sabatinados oralmente, e com calma, é possível, perceber que sabem os conteúdos ministrados; por conta do problema, não conseguem demonstrar. Os tratamentos incluem medicamentos e psicoterapia.

### b) Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA, está dentro do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), e ultimamente as instituições escolares públicas têm percebido um aumento no número de laudos referentes a esse transtorno no ato das matrículas. Desse modo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima que haja 70 milhões de autistas em todo o mundo, e dois milhões deles, aqui no Brasil.

Desses dois milhões, há mais meninos do que meninas, numa proporção de 4:1, e uma das causas, aponta para os fatores genéticos. Segundo as DSMs – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), 1994, ou no Brasil, CID (Código Internacional de Doenças) – 10, os sintomas podem se apresentar de forma muito leve, leve, moderada ou severa. Cada estudante autista, apresenta padrões comportamentais diferentes. Segundo a Associação de Amigos do Autista (AMA), esse transtorno, geralmente se manifesta na infância antes dos três anos e se prolonga por toda a vida do indivíduo.

O TEA, é uma síndrome comportamental caracterizada por dificuldade de interação social, isto é, isolamento. Comportamento social impróprio, indiferença afetiva ou inadequada, atenção compartilhada comprometida, não manifesta emoções, não percebe a presença de pessoas, não fala ou faz gestos para mostrar algo. Apresenta dificuldade em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais); ecolalia (repetições de palavras ou frases), comportamentos motores repetitivos (pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, bater palmas, girar objetos sem uma função aparente). Se prende a rotinas, a ponto de se desestruturarem sem elas, e ausência de contato visual direto, por mais de dois segundos, entre outras. Desse modo, de acordo com Klin, (2006):

Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. (KLIN, 2006, p. 54).

As palavras do autor, reforçam a necessidade do conhecimento para a promoção da inserção desses estudantes na sala regular, onde, os tratamentos terapêuticos são aliados fundamentais, do contexto escolar, para ajudar o estudante a se comunicar melhor, e a ter mais autonomia. O foco é promover sua inclusão efetiva, mediante o trabalho conjunto de toda a equipe pedagógica, para aceitação pela turma, e desenvolvimento de suas capacidades, objetivando o seu melhor aproveitamento sociocognitivo.

### c) Dislexia ou Transtorno de Leitura

A dislexia, é transtorno muito recorrente no ambiente escolar. Compreendemos ser a palavra dislexia, vinculada a um desvio na leitura e no reconhecimento das palavras. Teles (2009), explicita que:

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (TELES, 2009, p.10).

A dislexia, apresenta-se como um transtorno de aprendizagem genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico, conforme sustenta a reflexão (ALVES, 2007; MASSI, 2007). Compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência, compreender um texto (JOSÉ; COELHO, 2008). Alguns estudantes, apresentam dificuldades para reconhecer, identifica e fazer a conexão entre as letras e os fonemas correspondentes. Podem apresentar, também, lentidão na leitura e na escrita, inversão de letras e números e problemas de memorização.

O transtorno ocorre em crianças com visão e inteligência normais. José e Coelho (2008), compactuam com a tese de que, as crianças e jovens disléxicos precisam de um tempo maior para compreender e assimilar os conteúdos ministrados. Outro fator a ser mencionado, é a falta de atenção, o qual é o aspecto mais recorrente. As causas podem ser de diversas origens, como problemas didáticos, estruturais, influências culturais, nível socioeconômico inadequado, falta de estímulo da família, alfabetização deficiente, fala tardia, aprendizagem lenta de novas palavras e atraso na aprendizagem da leitura. A maioria das crianças com dislexia pode ter sucesso na escola com tutores e programas de educação especializados.

#### d) Disgrafia ou Transtorno de Escrita

Esse TAs, pode causar muitos problemas no ambiente escolar. A disgrafia é caracterizada por um desvio na escrita, ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional, que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à

grafia”. (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001, p. 127); pretende-se com a “codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras” (CRUZ, 2009, p. 180).

Os autores esclareceram que, pode ser definido como um prejuízo persistente que afeta a qualidade da escrita, caracterizado por dificuldades que incluem dor no momento da grafia, traçado inelegível, misturas de letra maiúscula com minúscula, cursiva com caixa alta, enfim, o estudante não apresenta uma regularidade na grafia.

Para Cinel (2003), as consequências desse transtorno podem ser motoras: dificuldade no movimento, tanto de dedos, como das mãos, e dificuldades no equilíbrio e na organização geral do corpo. É possível, também, que o estudante imprima muita força no momento da grafia, e apresente queixas de dor na mão. Entretanto, esse prejuízo, não se remete apenas as letra em si, como também aos números. A escrita, tem como pressuposto, a exposição de ideias. Dessa forma, é preciso possuir um bom padrão de escrita, isto é, que a letra seja legível a ponto de ser compreendida. É necessário esclarecer que, a dislexia interfere no aprendizado da leitura, e a disgrafia causa inabilidade com a escrita.

A família e os docentes, devem estar atentos a todas essas questões e realizar as intervenções no momento correto. É possível que o estudante tenha problema somente com a disgrafia ou , ainda, outros TAs.

#### e) Disortografia

No que se refere ao conceito e características da disortografia, tem-se a seguinte contribuição:

A disortografia pode se caracterizar pela dificuldade que o sujeito tem em fixar as formas ortográficas das palavras, tendo como característica típica a troca de grafemas, e pela dificuldade em assimilar as regras e os padrões da ortografia, tendo como consequência a dificuldade na produção de texto. (PONÇADILHA, 2016, p. 8).

Consoante ao autor, fica claro a importância da parceria entre docentes, família e apoio especializado para detectar as dificuldades, fazer os devidos encaminhamentos e uma avaliação multidisciplinar. A disgrafia, é um problema de coordenação motora, isto é, “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (VIDAL, 1989, apud TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

Dessa forma, é muito passivo aos docentes, unificar disortografia com disgrafia; já que, pela complexidade do assunto, existe a dificuldade para identificar. Então, o ambiente da sala de aula, é visto como um grande laboratório, onde o docente, em determinadas dificuldades, atua de modo empírico, isto é, sem o conhecimento científico adequado.

Ponçadilha (2016), elucida que os sinais mais recorrentes desse transtorno, se referem à troca de letras e problemas com lateralidade, retração e ansiedade na escrita por meio do erro, fala prejudicada, confusão de palavras que soam parecidas, adição ou subtração de vogais, ou consoantes, lentidão, imprecisão e hesitação na leitura, entre outros. É considerado como um transtorno ou distúrbio, porque apresenta causa mais profunda e quase, em todos os casos, está associado a uma comorbidade como dislexia ou TDAH. Também é classificado, como um transtorno específico da linguagem. Por conseguinte, vale lembrar que, todos os transtornos de linguagem tem pressa; por isso, é necessário levantar uma hipótese, e entrar com a intervenção o quanto antes. Então, o docente deve apostar na memória visual que dá suporte na grafia das palavras. Focar também, na importância do afeto para a aprendizagem.

#### a) Discalculia ou Transtorno de Matemática

Discalculia do desenvolvimento. Esse, é o nome dado, ao transtorno específico da aprendizagem da matemática. Ao discorrer sobre discalculia, Filho (2007), revela que se trata de “uma desordem neurológica específica, que afeta a habilidade de uma pessoa em compreender e manipular números”. Dessa forma, fica claro que, o transtorno não está relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim, à forma com que a criança ou adolescente, associa essas habilidades com o mundo que o cerca.

As palavras de Rebelo (1998, p. 230), reforçam que é “um distúrbio de aprendizagem, que interfere negativamente com as competências de matemática de estudantes que, noutros aspetos, são normais”. Nessa perspectiva, os estudantes discalcúlicos, podem apresentar dificuldade em entender conceitos relacionados à números, usar símbolos ou funções necessárias para o sucesso em matemática. Carecem de compreensão intuitiva dos números, com problemas para aprender operações simples.

Filho (2007), destaca que as principais características são: dificuldade para contar, especialmente de trás para a frente; atraso na aprendizagem para somar números; dificuldade para saber qual o número maior, quando comparando números simples como 4 e 6; não consegue criar estratégias para fazer contas, como contar nos dedos. Os estudantes discalcúlicos, apresentam senso numérico muito fraco, o que os deixam ansiosos. Sempre, antes de fazer uma atividade da disciplina, percebemos a criança ou jovem inquieto, demonstrando desconforto.

Nesse âmbito, não existe uma regra, mas o padrão é que, esses estudantes não consigam realizar nenhuma operação matemática de forma fácil. A menos, que tenha um educador ou pai para auxiliar; caso contrário, não sabem como iniciar o cálculo. Ter discalculia, não quer dizer que o estudante não aprenderá. Significa que será um pouco mais laborioso; dependerá de mais empenho, e mesmo assim, a aprendizagem não será fluente. No entanto, todo estudante deve ser estimulado por vias corretas, com o uso de estratégias pedagógicas. Então, é necessário o auxílio de todos os profissionais que trabalham na interface, para elaborar um plano individualizado de desenvolvimento.

Os Transtornos Mentais mais comuns, nas instituições públicas de ensino brasileiras que apresenta interferência direta na aprendizagem são: o transtorno de ansiedade e o depressivo. Seguem, as abordagens sobre eles.

#### b) Transtorno de Ansiedade

Na atualidade, percebemos um grande aumento no número de casos, dos transtornos de ansiedade entre as crianças e jovens, em idade escolar. Analisando a temática dos transtornos de ansiedade, Braga *et al.* (2010, p. 95), assevera que a ansiedade traz “[...] manifestações cognitivas, manifestações somáticas, manifestações comportamentais e manifestações emocionais”.

Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre os impactos desse transtorno no ambiente escolar, ligado diretamente ao processo de aprendizagem. Já que esse é um distúrbio de saúde mental, caracterizado por sentimentos de preocupação, ansiedade ou medo que são fortes o bastante para interferir nas atividades diárias. Braga *et al.* (2010), salienta que os sintomas incluem, estresse desproporcional ao impacto do evento e incapacidade de superar uma preocupação ou inquietação. Sintomas como dor na articulação da face, resulta em dores de cabeça tensionais, extremamente

dolorosas e incômodas, em regiões como têmporas, testa e face, podendo descer para o pescoço e ombros. Também, se apresenta constantemente no limite, com respiração ofegante, insônia, sudorese, taquicardia, entre outros.

Stallard (2010), aponta que é possível afirmar que, a ansiedade está diretamente relacionada com a dor de cabeça de maneira linear. Então, são muitos os fatores que podem ser as causas desses sentimentos nos estudantes: excesso de responsabilidade, rejeição por parte dos colegas, perdas na família, exigência acima do normal por um bom desempenho escolar ou esportivo, e assim por diante. É comum, o estudante alternar entre quadros de ansiedade e quadros de depressão, pois uma condição pode gerar a outra. Esse efeito, é um tipo de reação em cadeia, ou seja, o estresse e a ansiedade podem gerar, indiretamente, a redução da autoestima.

No ambiente escolar, o estresse e a ansiedade, podem afetar significativamente o processo de aprendizagem. Neste sentido, o autor, destaca alguns impactos causados pelos transtornos de ansiedade ao longo do cotidiano escolar dos estudantes, tais como:

Os transtornos de ansiedade em crianças e jovens são comuns e constituem o maior grupo de problemas de saúde mental durante a infância. Eles podem causar um efeito significativo no funcionamento diário, criar impacto na trajetória do desenvolvimento e interferir na capacidade de aprendizagem, no desenvolvimento de amizades e nas relações familiares. Muitos transtornos de ansiedade são persistentes e, se não forem tratados, aumentam a probabilidade de problemas na idade adulta. (STALLARD, 2010, p. 10).

Conseqüentemente, fica evidente que, um estudante que enfrenta esses sentimentos pode demonstrar resultados ruins na escola. Isso traz uma sensação de incapacidade. Esse transtorno, também pode se manifestar por meio de uma dor de estômago ou um comportamento retraído. Além disso, a ansiedade também pode, tornar os estudantes agressivos. Isso porque, quando aborrecidos ou ameaçados, eles não sabem como lidar com os seus sentimentos.

Conforme revela Braga *et al.* (2010), o transtorno de ansiedade se difere da ansiedade comum, pela intensidade e duração. É normal se sentir inseguro e envergonhado em determinada situação; entretanto, isso se torna transtorno, quando o estudante passa a evitar a mesma situação por conta de medos irrealistas. Dessa forma, tende-se, a desenvolver uma reação de luta ou fuga. O tratamento inclui terapia ou medicamentos, além de antidepressivos.

### c) Transtornos Depressivos

A depressão atinge hoje, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 350 milhões de pessoas no mundo. É comum, na contemporaneidade, pensar na depressão de adultos e idosos, porém, é válido lembrar que, existe a depressão infantil e juvenil, presente dentro do ambiente escolar com interferência direta na aprendizagem. Se trata de um distúrbio mental, caracterizado por depressão persistente ou perda de interesse em atividades, prejudicando significativamente o dia a dia. Diante disso, tem sido frequente educadores detectarem estudantes envolvidos em melancolia, deflagrada por separação dos pais, dificuldades de aprendizagem, sentimentos de desadaptação ao grupo, sexualidade, bullying, morte ou doença de entes queridos. As causas possíveis, incluem uma combinação de origens biológicas, psicológicas e sociais de angústia.

Conforme o DSMs – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), 1994, ou no Brasil, CID (Código Internacional de Doenças) – 10, esses fatores podem causar mudanças na função cerebral, incluindo alteração na atividade de determinados circuitos neuronais no cérebro. A sensação persistente de tristeza ou perda de interesse, que caracteriza a depressão, pode levar a uma variedade de sintomas físicos e comportamentais. Estes, podem incluir, alterações no sono, apetite, nível de energia, concentração, comportamento diário ou autoestima.

A depressão, também pode ser associada a pensamentos suicidas. Diante desse cenário, para Friedberg e Mc Clure, (2004, p. 145), “reconhecer os sinais e os sintomas de depressão em crianças e adolescentes, é fundamental para o desenvolvimento de tratamento efetivo”. A base do tratamento, geralmente, inclui medicamentos, psicoterapia ou uma combinação dos dois. Cada vez mais, as pesquisas sugerem, que esses tratamentos podem normalizar alterações cerebrais associadas à depressão. O trabalho do docente, consiste em promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que se apresentam durante o processo de aprendizagem, trabalhando com os desequilíbrios e facilitando o aprendizado do estudante. (SOARES, 2003).

Aqui, foi apresentada a diferença entre TAs e DAs. Justificamos a importância do conhecer para compreender. O desconhecimento é uma barreira que precisa ser superada, para a implantação de novas possibilidades. Então, partindo dessas concepções e investigações permeadas nesse trabalho, temos a possibilidade de

elaborar as intervenções dentro da LI, com mais segurança e possibilidades de sucesso.

A seguir, a pesquisadora apresenta algumas reflexões e considerações a respeito da educação inclusiva na área de linguagem.

### **3. A LI NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES**

#### **3.1 Propósitos e valores**

Neste capítulo, abordaremos sobre a LI, no que concerne à finalidade e princípios desse idioma, no âmbito da sociedade contemporânea. A sequência, será permeada por momentos de reflexões relacionadas às metodologias, suas características e perspectivas para de ensino para todos os estudantes. Por fim, trataremos da educação inclusiva e do ensino da LI, vinculando planejamento, docente e metodologias de auxílio docente.

Discorrermos sobre a LI e sua finalidade, se torna uma tarefa prazerosa perante um idioma importante como esse, na contemporaneidade. Afinal, esta é a linguagem das viagens, do mundo dos negócios, dos encontros políticos, do desenvolvimento pessoal e profissional. Destacamos, que é o idioma do passado, do presente e do futuro, também. Esse idioma, já faz parte do nosso dia a dia em diversas situações de estudo, trabalho e comunicação.

Nessa perspectiva, principalmente, para aqueles que almejam uma carreira de sucesso e com melhores salários, compreender esse idioma é uma necessidade, e isso, inclui, os estudantes que não possuem transtornos, e aqueles que compõem o público da educação inclusiva. Assim, o princípio básico desse idioma, é integrar os povos de todas as partes do mundo, independentemente de serem nativos ou não; sendo que, cada país define as regras para a implantação desse idioma nas instituições de ensino.

Esclarecemos, que no Brasil, as decisões relativas ao ensino de LI, são indicados em duas instâncias: federal e estadual. O governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), é responsável por estabelecer as políticas educacionais para o país, incluindo as políticas relacionadas ao ensino de língua inglesa. O MEC, define as diretrizes curriculares nacionais, para o ensino de línguas estrangeiras, que orientam as instituições escolares de todo o país, sobre o que deve ser ensinado, em cada nível de ensino.

Nessa instância, há três documentos fundamentais: a Constituição Federal, que garante o acesso à educação e a universalização do ensino básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que regula a estrutura e define a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

(BRASIL, 1988; BRASIL, 2001), que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado. A instância federal, também é responsável por ofertar materiais didáticos, gratuitamente, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A segunda instância, é a estadual. Ela possui autonomia para definir, como irão implementar as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC. Cada estado pode adotar metodologias e materiais didáticos próprios, desde que, estejam alinhados com as diretrizes do MEC.

Até o início de 2017, estava em vigor o Art. 26, § 5º da LDB de 1996, que estabelecia que na parte diversificada do currículo, era obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma, língua estrangeira moderna. A escolha da língua, ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade da LI no currículo, a partir do sexto ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, considerando o documento norteador do ensino no Brasil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada em 2018, a LI ganha força, e vem como componente curricular tão importante quanto qualquer outro que compõe a grade curricular. Contudo, agora, essa disciplina vem como obrigatória no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. O idioma foi escolhido pela BNCC, pelo seu caráter de comunicação internacional. A LI, é a que possui mais influência e relevância dentre todas as línguas faladas ao redor do mundo em diversas situações de comunicação.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas – BNCC. (BRASIL, 2018 p. 241).

A seguir, é possível analisarmos, no quadro, as competências e habilidades estabelecidas pelo documento da BNCC a nível nacional.

**Quadro 2 - Eixos/Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Disciplina de Língua Inglesa para o 6º Ano do Ensino Fundamental (continua)**

<b>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</b>	
<b>Interação discursiva</b>	Construção de laços afetivos e convívio social  Funções e usos da língua inglesa em sala de aula ( <i>Classroom language</i> )
<b>Compreensão oral</b>	Estratégias de compreensão de textos orais:  palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais, com a mediação do professor
<b>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</b>	
<b>Estratégias de leitura</b>	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.  Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming, scanning</i> )
<b>Práticas de leitura e construção de repertório lexical</b>	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.
<b>Atitudes e disposições favoráveis do leitor</b>	Partilha de leitura, com mediação do professor
<b>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</b>	
<b>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos</b>	

<b>Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</b>	
<b>Estudo do léxico</b>	<p>Construção de repertório lexical.</p> <p>Pronúncia.</p>
<b>Gramática</b>	<p>Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)</p> <p>Imperativo</p> <p>Caso genitivo ('s)</p> <p>Adjetivos possessivos</p>
<b>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</b>	
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial.
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano.
Estratégias de escrita: pré-escrita	<p>Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>.</p> <p>Planejamento do texto: organização de ideias</p>
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.

**Quadro 2** - Eixos/Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Disciplina de Língua Inglesa para o 6º Ano do Ensino Fundamental (continuação)

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
<p>(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p> <p>(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.</p>
<p>(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p>
<p>(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.</p>
<p>(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p>
<p>(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p>
<p>(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.</p>
<p>(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.</p>
<p>(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.</p>
<p>(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.</p>
<p>(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.</p>
<p>(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.</p>
<p>(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.</p>

**Quadro 2** - Eixos/Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Disciplina de Língua Inglesa para o 6º Ano do Ensino Fundamental (conclusão)

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i> ) e descrever rotinas diárias.
(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Fonte: BNCC, (2018 p. 296 – 302). Adaptado pela autora (2022)

Notadamente, o documento e a autora Moita Lopes (2005), reforçam que a justificativa pela escolha da LI, e não de outro idioma, está relacionada com o seu papel de instrumento central na ampliação de oportunidades social, perante a comunicação mundial. A LI, é vista como franca, e é utilizada por falantes com poder econômico espalhados por todo o mundo, com diferentes repertórios culturais e linguísticos, e não é mais considerada uma língua estrangeira; uma vez que qualquer indivíduo de qualquer parte do mundo, pode utilizá-la em qualquer contexto, como uma ferramenta acessível para inserir-se socialmente no mundo contemporâneo (GIMENEZ, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; GRADDOL, 2006; TONELLI; RAMOS, 2007).

Conforme Siqueira (2005), reforçamos ser notório que a LI é o idioma principal da sociedade contemporânea. Como define o autor “[...], o latim dos tempos modernos”. Não é um fenômeno que vem passando despercebido, ao contrário, é possível perceber que este idioma, possui diversos fins: sociais, políticos, econômicos e institucionais.

Dessa forma, num esboço de investigação, para compreender o documento norteador da educação, a BNCC, e o que se espera dos docentes de LI, é possível perceber que as ideias das propostas são válidas porque, são pensadas para indicar um norte, no sentido de unificar o ensino desse idioma em todo o país. Todavia, existem lacunas, que não permitem dizer, que as propostas sejam completas.

Destacamos, que o documento traça um panorama pensado nos estudantes de modo geral, entretanto, nas salas regulares, encontram-se muitas particularidades, dentre elas, a questão dos estudantes que compõem o público da educação inclusiva. Tal situação permite questionar: e os estudantes com TAs? Existe a real possibilidade de desenvolvimento das propostas desse documento para esses estudantes? Diante de tais questionamentos, e sob um viés crítico, é salutar verificar e analisar as propostas desse documento. Analisar e mostrar aqui, todas as tabelas de todos os anos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, torna-se inviável, portanto, selecionamos apenas uma. A tabela anterior, refere-se às propostas da BNCC para o ensino da LI do 6º ano do ensino fundamental, que traz cinco eixos e 26 competências e habilidades a serem desenvolvidas e implementadas.

Após a análise, da referida tabela, e diante dos mais de 20 anos como docente de LI, que já enfrentou e enfrenta diariamente, com outros pares, os mais variados desafios nas salas regulares, podemos revelar que o trabalho que vem sendo

realizado, leva em consideração, o objetivo de contemplar tais propostas do documento. Porém, sabemos que cada Estado e cada município do Brasil, apresenta realidades distintas. Desse modo, o que representa a realidade, com possibilidades de efetivação para algumas regiões, pode representar impossibilidades para outras.

Nessa perspectiva, concordamos que houve avanço na unificação das propostas de trabalho que define, os eixos a serem desenvolvidos e os conteúdos propostos para cada fase do processo de ensino desse idioma. O que não é plausível, e que poderia ser melhorado no referido documento, são as competências e habilidades que, para os estudantes que possuem laudo de algum tipo de transtorno, poderia ser pensado de modo diferente para esses estudantes. Isto é, com definição de competências diferenciadas, que mostrem possibilidades reais de avanço. Diante disso, fica claro que, nem todas as propostas representadas pelas competências e habilidades são possíveis de serem efetivadas, mesmo com o empenho dos docentes.

Nesses termos, a dimensão intercultural da língua, tem por objetivo, enfatizar que a linguagem faz parte da cultura dos povos e que, especialmente na sociedade contemporânea, estão num processo de interação, construção e reconstrução. É fundamental para os estudantes ampliarem as possibilidades de participação e circulação em um mundo cada vez mais interligado, onde a LI, é o elo que conecta falantes de diferentes culturas. Nesse âmbito, corroboramos com as ideias de Rajagopalan:

O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 45).

Entretanto, para que a BNCC, seja colocada em prática, necessitamos que as instituições de ensino, adequem o processo de ensino e até mesmo prepare o corpo docente. Em relação à formação de professores de LI, vinculando com a educação inclusiva. É importante que as secretarias de educação, façam investimentos na formação continuada e treinamentos para os docentes. Dessa forma, os docentes, além de se tornarem cada vez mais capacitados, estarão aptos a contemplar as propostas da BNCC.

Por fim, passaremos para a próxima seção, que discorrerá sobre as metodologias que já foram utilizadas ao longo do ensino desse idioma, e as novas perspectivas para os anos vindouros.

### **3.2 Metodologias e perspectivas no ensino**

Para refletir sobre o ensino de LI no Brasil, fundamentamos as reflexões a partir da revisão da literatura, nas bases da Capes, Google Acadêmico, entre outros, pelo contexto histórico, para recordar que o ensino desse idioma, de maneira oficial, resultou de um decreto que passou a vigorar em 22 de junho de 1809, sacramentado pelo então Príncipe Regente de Portugal – Dom João VI. O referido decreto, determinava a inserção de duas novas disciplinas: a LI e a língua francesa no sistema brasileiro de educação. Com isso, o grego e o latim que imperavam até então, começam, aos poucos, a tornarem-se obsoletos. Assim, a LI ganha espaço e força no Brasil, e mundo afora, através das conquistas dos países desenvolvidos considerados como potências mundiais.

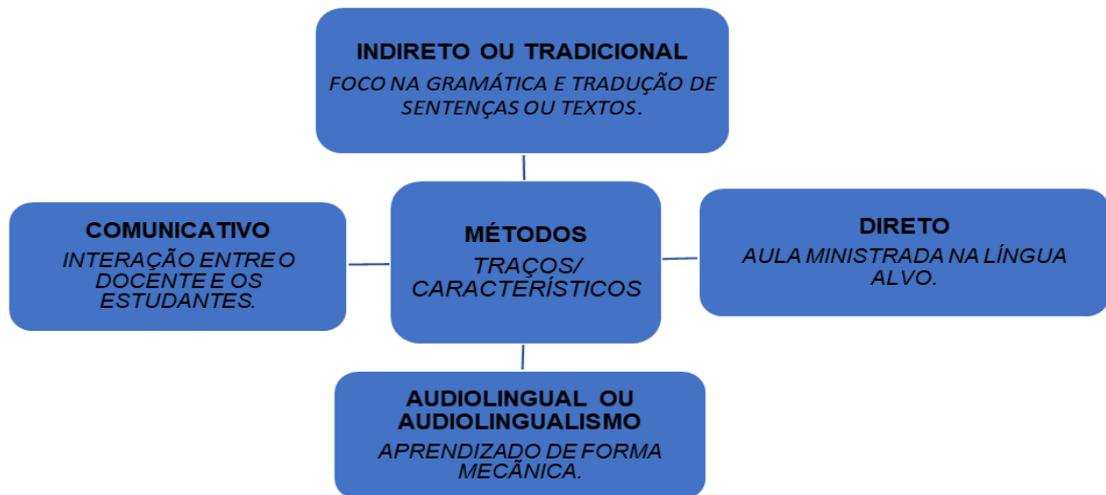
Então, ao longo dos anos, nos quais impera o ensino de LI no Brasil, esse idioma passou por várias abordagens e metodologias de ensino. Nessa concepção, justifica-se, esclarecer que, as abordagens estão relacionadas às teorias desenvolvidas por pesquisadores que tentam justificar as formas de aquisição de um idioma.

Os métodos e metodologias, se referem aos meios e formas, isto é, às ferramentas que serão utilizadas para a transmissão do conteúdo. Richards (2005), justifica a utilização dos métodos de ensino: os métodos surgiram na segunda metade do século XX, pela necessidade de contato com indivíduos de diferentes culturas. Desde então, surgiu a necessidade de métodos de ensino de língua estrangeira eficazes.

Na contemporaneidade, reforçamos que a LI passa por um processo de reconstrução, em que o método é um caminho ordenado, com etapas a seguir para atingir os objetivos propostos. Neste caso, é preciso levar em conta, os aspectos políticos vinculados com a reflexão crítica, a respeito do trabalho do docente de LI e sua atuação; não apenas no processo de aprendizagem, mas também, no processo de ensino. Nessa perspectiva, Richards (2005), sintetiza alguns dos métodos, utilizados ao longo do processo de ensino desse idioma.

Diante do contexto histórico, do ensino da LI, a busca por um método adequado não é uma luta nova. Há muito tempo, é visto como uma busca obsessiva (BROWN, 2001). Os docentes se sustentavam, com a crença de encontrar um método adequado, que promovesse a transformação para todos os estudantes, como ensina Nunan (1995). O infográfico a seguir, ilustra alguns dos métodos utilizados.

**Figura 3** - Infográfico 02: Métodos/Metodologias de Ensino da LI



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no livro “O ensino de língua inglesa e suas metodologias”. (MOURÃO, 2012).

O ensino de LI, passou pelo Método Indireto ou Tradicional, onde o foco era no ensino da gramática e tradução de sentenças ou textos. Os estudantes, passavam longas e intermináveis horas de estudos, fazendo traduções de sentenças/textos de todos os tamanhos, e tinham no máximo o auxílio de um dicionário impresso. Esse método, não funcionou, porque deixava as aulas sem estímulo e muito cansativas. Todavia, sabemos que esse, ainda é muito utilizado por docentes na contemporaneidade.

O Método Direto, implicava em criar um ambiente rígido, onde a aula fosse toda ministrada pelo docente na língua alvo; a língua materna, não era permitida no momento da aula. Aqui, o foco era no docente, que era visto como detentor do

conhecimento e o estudante, um mero receptor de conteúdo da forma que Freire (1996), criticava em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Os estudantes ficavam tensos, e evitavam se expressarem por receio de errar. Esse método, também não funcionou, porque não havia interação espontânea entre o docente e os estudantes.

O Método Audiolingual ou audiolingualismo, teve como base a psicologia behaviorista de Skinner (1957), que consistia no uso da língua alvo, em sala de aula pelo docente, que pretendia que os estudantes aprendessem o idioma através do ouvir e repetir de forma mecânica. A cada acerto, o estudante era parabenizado e exaltado, e a cada erro cometido, ele era punido, e se via obrigado a praticar a mesma ação inúmeras vezes, até chegar no acerto. O momento da aula, que era para ser prazeroso, mais uma vez, era tenso e desmotivador.

Desse modo, em todos os métodos citados, havia um equívoco: o sujeito que estava centralizado no processo, era a figura do docente, como o ser que era detentor do conhecimento; o estudante como ser passivo, que apenas recebe o que foi repassado.

Então, foi necessária nova tentativa, dessa vez com o Método Comunicativo (sociocultural ou sociointeracionista), cujo foco se dava na interação entre o docente e os estudantes, para a obtenção da habilidade comunicativa para o uso em diversas situações do cotidiano. Aqui, o estudante, aparece no centro do processo, como protagonista ativo e responsável pelo seu aprendizado. O docente, assume o papel de facilitador nesse processo.

Esse método, também, foi aprimorado para o que se chama hoje de Metodologias Ativas, em que o estudante, é orientado a fazer uso das TICs (tecnologias de informação e comunicação), para melhorar seu desempenho no idioma, estabelecendo uma postura ativa e individual. Nessa perspectiva, busca-se favorecer, as competências e as habilidades na fluência de ideias, e tomada de decisões para inspirar conceitos fundamentais no aprendizado. Diante disso, e conforme se processam as mudanças, o referido método traz a perspectiva de perdurar por longos anos adiante.

Percebemos então, que com o tempo, os métodos sofreram mudanças e alterações, entretanto, todos eles, de alguma forma, ainda estão presentes nas práticas dos docentes de LI. Nesse sentido, é válido lembrar que, o Brasil é um país imenso e que cada região tem suas particularidades culturais, econômicas e sociais. Assim, nem

todas as instituições públicas de ensino, estão adaptadas para esses momentos de transições; assim como, nem todos os estados ou municípios investem em políticas de língua estrangeira, oferecendo formações continuadas específicas, e os equipamentos eletrônicos necessários, para acompanhar e aperfeiçoar os métodos.

Nessa perspectiva, uma outra questão, que analisamos, diz respeito aos docentes que se encontram em final de carreira, e que muitos deles se mostram resistentes a mudanças relacionadas aos novos métodos, mesmo antes de conhecer e experienciá-los. O pensamento inicial, é de que o novo será trabalhoso e trará um aumento na carga horária de trabalho, com pesquisas e preparações, causando a exaustão e a desmotivação. Diante de tal situação, muitos docentes de LI, continuam a utilizar métodos ultrapassados que não compactuam para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC.

Desse modo, aconselhamos, a interação com outros profissionais da área, para que na troca de experiências, novas possibilidades venham a surgir, na expansão de novas técnicas. Então, de acordo com Rajagopalan (2005), os estudos linguísticos devem ser encaminhados de forma crítica:

O linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade a qual pertence. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 15).

Partimos das concepções do autor Rajagopalan (2005), onde, fica claro a importância dos estudos dos métodos linguísticos, no ensino da LI, para compreender os rumos e direcionamentos desse idioma no mundo globalizado da contemporaneidade. Portanto, torna-se imprescindível, o trabalho dos pesquisadores linguistas, vinculados ao dos docentes, perante a responsabilidade social que o sistema educacional brasileiro, lhes impõe para o desenvolvimento dos estudantes como um todo.

A seção seguinte, permeará abordagens acerca da LI e educação inclusiva, no que concerne o trabalho dos docentes desse idioma, seus planejamentos vinculados com as metodologias de ensino, voltados para o público da inclusão.

### **3.3 A educação inclusiva e o ensino de LI em harmonia: planejamento, docência e metodologia**

Em um passado recente, as discussões foram intensas sobre quarentena, isolamento e distanciamento social, então, no que se refere a educação inclusiva, é perceptível que esse público do contexto de inclusão, viveu isso, de alguma forma antes da pandemia de Covid-19. Notávamos, e ainda verificamos, estudantes de faixas etárias distintas, com limitações comunicativas e de interação.

A realidade nos envolveu para estudos acerca da linguagem, nas ações comunicativas por compreender ser ela, um meio para o desenvolvimento humano. É por meio dessas ações, que o ser humano se constitui enquanto sujeito, com identidade própria, com permissão para se expressar por meio dos mais variados tipos de linguagens, inclusive da LI – que é um idioma universal, e por meio de vários outros idiomas utilizados diariamente. A partir das leis de inclusão, que alicerçaram a educação pública brasileira, repensamos um ambiente escolar inclusivo e em perspectivas realistas para o ensino dos estudantes de inclusão. Nesse sentido, caminhamos com Mantoan (2003), quando assevera que:

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de resignificação do nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos. (MANTOAN, 2003 p.8).

O que a autora denuncia, é como tentamos reproduzir essa hegemonia, causando mais dificuldade no ambiente escolar. Ficar preso às práticas retrógradas, e não pensar em mudanças de concepção, no que se refere ao processo de ensino, vai atrasar o processo de resignificação, do papel do docente e do desenvolvimento de habilidades comunicativas. Lidar com a inclusão, é inerente ao trabalho docente. Não deve ser visto como uma excepcionalidade. Vinculado ao trabalho dos docentes, no cerne dessa discussão, tem-se o planejamento das ações didáticas.

Nesse âmbito, para discorrermos sobre o planejamento, necessitamos lembrar que a arte de planejar é indispensável, em qualquer tipo de trabalho, em qualquer situação. O planejamento, demonstra uma forma de organização. O trabalho organizado, equilibra, poupa o tempo, proporciona segurança, reduz a possibilidade de erros e evita o estresse desenfreado do indivíduo que o executa.

Sendo assim, dentro das instituições escolares, o planejamento, tem a finalidade de nortear o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes rumo aos objetivos e

metas, definidos no início de cada ano letivo, consoante as particularidades de cada turma.

Diante da progressão da busca, e no tocante ao planejamento de LI da rede pública, foi possível perceber que, até o momento, não há entre os exemplares de materiais didáticos PNLD – Programa Nacional do Livro Didático de LI, nenhum, que seja voltado para o público da educação inclusiva. Os exemplares de LI, trazem um discurso homogeneizante, tratando a todos como igual, invisibilizando as diferenças (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, reiteramos que, o docente deve se colocar na função de pesquisador e mediador do conhecimento, sendo que a orientação mais sensata para os docentes de LI, diante de tal fato, consiste no trabalho com adaptações no material e na metodologia. Tal situação, se refere a uma abordagem metodológica humanizada e significativa, embasada pela afetividade e pelo olhar individualizado, conectando inovação e criatividade, oferecendo estímulo, considerando os diferentes estilos de aprendizagem, promovendo experiências compartilhadas.

A inclusão acontece nas interações, nas trocas, na partilha, isto é, na construção coletiva. Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), é uma opção de organização reflexiva de auxílio ao trabalho docente, que leva em conta as particularidades de cada aprendiz. Trabalhar as relações pedagógicas orientadas, de forma objetiva, clara e direta para que os estudantes possam perceber que a beleza da humanidade, está no respeito à diversidade. Nessa perspectiva, é possível perceber a grandeza do trabalho desenvolvido pelos docentes diariamente.

Ademais, na visão de Altet (2001), o docente representa o ser, que é formado e responsável por apontar as direções corretas a seguir, para a conquista das competências necessárias a concretização do processo de ensino/aprendizagem. Ainda, Marcelo (2009), acrescenta a esse processo, as competências de ordem cognitiva, afetiva e prática, relacionada a ordem técnica e didática, na preparação dos conteúdos para o desenvolvimento racional e relacional de todos os estudantes da sala regular, de responsabilidade de cada docente.

Em referência ao trabalho docente, Roldão (2007), temos que:

Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é, sim, alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos, como da simples acção relacional e interpessoal. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Pelo exposto, evidenciamos a importância da finalidade do trabalho desenvolvido pelos docentes, sabendo que estes são os profissionais que possuem conhecimento e que estão sempre em busca de novos mecanismos, para desenvolver as habilidades de ensino e aprendizagem nos estudantes com as mais diversas particularidades.

Desse modo, para revitalizar mais um pouco a reflexão, sobre a importância do professor no processo de ensino de todos os estudantes, necessitamos lembrar que, as turmas são heterogêneas, isto é, compostas por estudantes com realidades distintas, dentre elas, o público da educação inclusiva. Assim, uma das funções primordiais dos docentes, diz respeito à escolha das metodologias de ensino, ou seja, dos caminhos a serem trilhados para chegar nos objetivos propostos.

Para os docentes de LI, esse processo se torna um pouco mais complexo, uma vez que, essa é uma disciplina com uma carga horária muito pequena, e os docentes possuem muitas turmas diferentes. Contudo, conhecer os estudantes e suas particularidades, é importante para a definição das metodologias para cada um dos conteúdos a serem implementados.

Nessa perspectiva, indicamos que as reuniões pedagógicas, para troca de informações sobre os estudantes com diferentes TAs, ajudam os docentes de LI a definirem as metodologias e a comporem o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) desse público inclusivo. Lembrando, também que, a aprendizagem é um processo individual de cada estudante, diante dos desafios e dos estímulos recebidos. São esses desafios e estímulos, que ativam as estruturas mentais, permitindo que as soluções sejam satisfatórias à adaptação e a sua transformação (PINHEIRO; GONCALVES, 2001; WOLFF, 2001).

As reflexões apresentadas, emanam de uma perspectiva, que leva em consideração a importância do trabalho dos docentes de LI, no que se refere ao ato de conhecer as turmas para a elaboração de um planejamento, que considere as particularidades dos estudantes que compõem o público da educação inclusiva na escolha das metodologias de ensino.

No próximo capítulo apresentamos um convite para a reflexão sobre a educação inclusiva no ensino da LI, porém, sob a visão dos docentes para este público específico.

## **4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE LI POR MEIO DO OLHAR DOCENTE**

### **4.1 A busca por um ambiente inclusivo**

Nesta seção, abordaremos acerca da educação inclusiva, dentro das aulas de LI a partir do olhar docente, na busca pela promoção um ambiente de aprendizagem que acolha e valorize a diversidade dos estudantes; considerando suas necessidades individuais e proporcionando igualdade de oportunidades no ensino desse idioma. Nessa perspectiva, o docente desempenha um papel fundamental, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, adaptar materiais didáticos e utilizar estratégias que atendam às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, visando a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo.

A prática do ensino de LI para crianças e jovens, é vista como comum e se mostra em ascensão pelo mundo e no Brasil (TONELLI, 2005; SHIMOURA, 2005; MARINS, 2005; SCHEIFER, 2008).

Nos referimos ao ensinar como algo, que é mais do que uma simples habilidade expressa pela competência do docente diante do processo de ensino. É uma tarefa complexa, que requer preparo, compromisso, envolvimento e responsabilidade. É algo, que se define pelo engajamento do educador, com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar, tecnicamente seus alunos, em especial, os que apresentam algum tipo de TAs, a construir-se como sujeito autônomo e social.

Por outro lado, ao usarmos a palavra competência ou a expressão docente competente, não lhes é atribuído nenhuma conotação que possa identificá-los, como enfoque tecnicista, que durante tanto tempo marcou o processo ensino. Para Davis e Oliveira (2010), o estudante inserido na instituição de ensino, passa por mudanças radicais na forma de compreender o mundo. As atividades são pensadas para desenvolver a capacidade de processar a informação e chegar ao aprendizado.

Todavia, é obvio que o docente, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola com suas raízes no econômico e sociopolítico. Mas, sua competência, como profissional da educação, é, sem dúvida, um dos fatores de maior peso, quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino de uma língua estrangeira para todos.

As instituições de ensino, são convocadas a formar estudantes capazes de renovar suas competências diariamente. Para isso, a aprendizagem se torna mais do que um conceito; ou seja, trata-se de uma prática central, na vida daquele que deve aprender a aprender. Notadamente, justificamos a necessidade da busca por elementos que ajudam a entender o papel da escola diante de tantas mutações, que não estão pautadas, apenas nas transformações propiciadas pelas leis de inclusão, mas, por todos que fazem parte da comunidade escolar.

Então, tratar do tema sobre o processo de ensino da LI, nas instituições públicas de ensino nos anos finais do ensino fundamental, nos remete em primeiro instante, a pensar sobre o que tem sido feito estrategicamente para que os estudantes com TAs, dessas instituições de ensino, se interessem e se desenvolvam nesse idioma. Nesse sentido, o processo de ensino de LI para o público inclusivo, passa a ser visto como forma de aumentar as perspectivas culturais e sociais desses estudantes. É por meio desse fato, que as teorias se concentram em proporcionar a esses estudantes, a competência comunicativa que lhes permita desenvolver-se no ambiente: social, cultural e quiçá laboral.

Observamos que, para muitos docentes de LI, existe uma preocupação imensa pelo desenvolvimento e formação social dos estudantes. As cobranças giram em torno, de como fazer para obter o avanço dos estudantes com TAs, no convívio escolar e social. Entretanto, no que diz respeito às formações continuadas presenciais para educação inclusiva, tal fato, não condiz com a realidade das instituições públicas de ensino, onde se encontram docentes despreparados, para lidar com situações de inclusão escolar. Parece que a missão de educar, é delega a área da pedagogia ou às disciplinas com maior carga horária. Nesse âmbito, em referência a inclusão/exclusão, Martins (1997), afirma que:

“Uma alternativa de fato includente impõe a necessidade de criticar, de recusar e resolver a excludência social; que a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação que ele faz da vítima”. (MARTINS, 1997, p.21).

A exclusão já inicia, quando os docentes de LI não são convidados para as formações, principalmente, as presenciais, e são cobrados de forma igual. As formações presenciais, contam com muitos fatores positivos, como tempo adequado, grupos menores de participantes, maior nível de interação entre o formador e os

docentes participantes, o que proporciona tempo justo para questionamentos e troca de informações. Nas formações online, tem situações que elas são feitas com o auxílio de vídeos gravados, não havendo interação alguma. Em outras situações online, o número de participantes é muito grande, e não há tempo suficiente para todos os questionamentos e para a retirada das dúvidas. Diante dessas constatações, percebemos que a exclusão no convite para participar das formações presenciais, diz respeito à falta de valorização do idioma e do apoio aos docentes.

Uma vez que o convite chega para os docentes, que possuem as disciplinas com as maiores cargas horárias. Os que possuem carga horária menor, são muitas vezes esquecidos. No entanto, são convocados a dar conta do público inclusivo, de maneira igual. É preciso valorizar todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e os respectivos docentes. Cada disciplina, e cada docente, tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento dos estudantes. Inclua os docentes nas capacitações, para que eles tenham subsídios, para praticar a inclusão e ensinar os outros estudantes pelo espelho do exemplo. Desse modo, salientamos que a inclusão, deve iniciar entre os próprios docentes e, posteriormente, quando todos acreditarem que os estudantes com transtornos são incapazes de aprender a língua materna e outro idioma; cada um, dentro do seu tempo.

Enquanto processo crucial, na construção de novas relações pedagógicas, orientadas para novas formas de aprendizagem, concluímos que, o papel do docente no ensino de LI nos anos finais do ensino fundamental, é essencial, para o sucesso de todos os alunos, inclusive, os que possuem TAs. É importante que o docente possua não apenas um conhecimento sólido da LI, mas também, habilidades pedagógicas para transmitir esse conhecimento a todos os estudantes de forma eficaz. Partindo dessas reflexões e concepções, reiteramos também, o papel fundamental das formações continuadas específicas, vinculando a LI e a educação inclusiva.

Além disso, recomendamos que, o docente utilize metodologias e recursos variados para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, possibilitando assim, uma maior participação e engajamento dos estudantes que compõem o público da educação inclusiva. Com um ensino que traz uma visão inclusiva, e de qualidade, é possível formar estudantes mais preparados para a vida pessoal e profissional, capazes de compreender um pouco da LI, e assim, se inserir no mundo globalizado.

A seção que segue, trará a visão dos docentes de LI, sobre o trabalho com o público da educação inclusiva, na sala regular, no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

#### **4.2 O olhar docente nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental**

Direcionamos a questão, à percepção dos docentes de LI, sobre o seu papel, perante a educação inclusiva dos anos finais do ensino fundamental, das salas regulares. Cabe dizer que, esses docentes, são desafiados diariamente de muitas formas. Primeiro, porque trabalham com uma disciplina que possui uma carga horária mínima, e desse modo, se veem obrigados a passar por várias turmas diferentes durante a semana, e de modo que, acabam por terem contato com crianças e adolescentes sem TAs e os que formam o público da educação inclusiva, também. Segundo, porque mesmo com uma carga horária mínima, precisam pensar em estratégias desafiadoras para todos, e que envolva também, o público da educação inclusiva.

Terceiro, os docentes de LI têm consciência, de que é necessário promover a efetiva participação desse público nas aulas de LI; o problema é que, muitos não sabem como fazê-lo. Justamente, por isso, os estudantes de inclusão assustam os docentes de LI. A partir do momento que esse público está inserido na sala de aula, isso lembra a esses docentes que, a forma de trabalho, é outra. Esse público, quebra a linearidade, mostrando que é preciso haver uma ruptura, isto é, uma quebra de paradigmas. Não é mais possível seguir como antes. É preciso ressignificar as práticas. Esse é um desafio imenso, na carreira dos docentes. Nesse âmbito, Mantoan (2006), esclarece que: “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver, e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2006, p. 26)

Essa linha de raciocínio que a autora compartilha, sugere mudanças de postura em toda a comunidade escolar. Tal situação, se deve a predominância da orientação como suporte potente, à informação para lidar com o diferente, que coloca o docente no centro do processo de formação continuada, para a produção e disseminação de um saber embasado de efeito e causa, isto é, conhecer, para promover a tão desejada inclusão; visto que não somos iguais, então, é preciso celebrar as diferenças. Diante

disso, os docentes e os estudantes devem se sentir privilegiados, por conviver e compartilhar essas diferenças. Desse modo, esse processo, prevê adaptações na estrutura física do ambiente escolar, na sala de aula, no planejamento das ações, e nos métodos utilizados.

O quarto desafio, consiste na valorização dessa disciplina e do trabalho desses docentes, fazendo com que as instituições públicas de ensino, recorram a novos paradigmas referentes à capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada específica, dentro dessa disciplina. É importante equipar, e formar, esses docentes para que se sintam capacitados para proceder à mediação, ao receber estudantes com transtornos, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo. Então, se faz necessário uma reformulação minuciosa, nas políticas públicas educacionais referentes a composição da grade curricular e do PPP (Projeto Político Pedagógico), apoiando os docentes de LI, no processo de ensino, valorizando um ensino, que leve em consideração, as diferenças de cada um.

## 5. PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de dados, desempenhou um papel crucial, ao extrair conhecimento útil e valioso a partir das informações citadas pelos respondentes, aclarando relações e tendências ocultas, que puderam fornecer uma visão mais profunda e abrangente do assunto pesquisado.

Após a coleta de dados, que foi feita através de formulário do *Google forms*, os dados, foram apresentados em formato de gráficos, e posteriormente, analisados qualitativamente e quantitativamente, descrevendo a percepção dos docentes convidados para o processo de pesquisa.

Além disso, a análise de dados, desempenhou um papel fundamental na validação e confiabilidade dos resultados da pesquisa de campo. Ao aplicar os métodos e os procedimentos adequados, conseguimos traduzir o impacto, e determinar a significância dos resultados, transformando em uma discussão mais ampla e qualitativa. Isso nos ajuda a garantir, a precisão e a credibilidade das descobertas, fornecendo uma base confiável para as conclusões, e recomendações derivadas da pesquisa.

Em síntese, a importância da análise de dados, é a capacidade de revelar relações de causa e efeito. Ao examinar as interações entre as contribuições dos respondentes, conseguimos identificar influências e fatores que contribuem para os resultados observados. Para a composição dos resultados, trabalhamos com pesquisa mista, onde os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa.

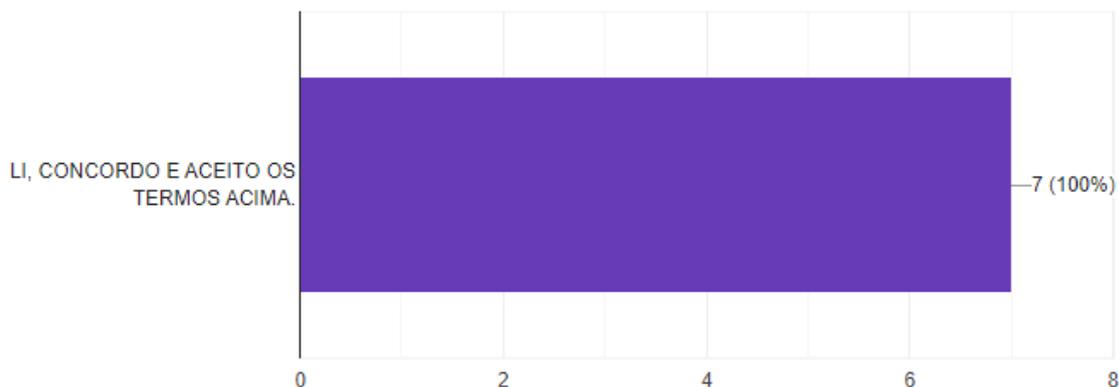
Segundo Minayo e Deslandes (2007), a análise quantitativa, é uma abordagem metodológica utilizada em várias disciplinas e campos do conhecimento. Essa abordagem envolve o uso de técnicas e métodos numéricos para coletar, medir, analisar e interpretar dados. Então, a análise quantitativa, é caracterizada pela ênfase na quantificação dos fenômenos estudados, ou seja, ela busca expressar os resultados em termos de números e estatísticas. Os dados quantitativos, são representados por meio de valores numéricos e, geralmente, são tratados com o uso de ferramentas estatísticas e matemática.

Essa abordagem, é frequentemente contrastada com a análise qualitativa, que se concentra na compreensão e interpretação dos aspectos qualitativos de um fenômeno, como as descrições, narrativas e percepções dos indivíduos envolvidos.

Embora, as duas abordagens sejam diferentes, muitas vezes podem ser complementares, permitindo uma compreensão mais abrangente dos problemas, e questões em estudo. Dessa forma, durante a análise de dados, houve a preocupação não somente de apresentá-los, mas também, de discuti-los qualitativamente, permitindo dessa forma, uma compreensão mais abrangente sobre os desafios enfrentados pelos docentes de LI, para desenvolver o trabalho com os estudantes que possuem TAs, nas salas regulares, bem como, as perspectivas de melhoria na elaboração do mesmo.

**Gráfico 1** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com base na imagem do gráfico inicial, ficou evidente que, os sete docentes respondentes de LI, que trabalham na rede municipal do corrente ano e que estão atuando nas turmas do ensino fundamental dos anos finais leram o (TCLE), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordaram com os termos citados no mesmo, para que pudessem prosseguir na pesquisa.

Essa informação, é bastante significativa, pois indica que os docentes demonstraram interesse e comprometimento em participar ativamente do estudo, ao lerem e consentirem com os termos estabelecidos no TCLE. Essa leitura atenta, e o consentimento, refletem a importância da ética e da transparência na pesquisa educacional.

A participação desses docentes, enriquece ainda mais a pesquisa, fornecendo *insights* valiosos sobre o contexto específico, das referidas turmas e contribuindo para uma compreensão mais abrangente, do ensino da LI, nesse nível educacional.

Tais docentes, são fundamentais para o sucesso da pesquisa, pois sua experiência e conhecimento, forneceram informações cruciais, para o desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes, bem como, para a identificação de desafios e perspectivas de oportunidades únicas, que surgem no contexto do Ensino Fundamental, dos anos finais.

Dessa forma, a leitura do TCLE e o consentimento dos docentes respondentes, destacam o comprometimento e a colaboração indispensáveis para a pesquisa; reforçando a confiabilidade, e a validade dos resultados obtidos, a partir dessa amostra específica, de profissionais de ensino.

#### Gráfico 2 - Redes Atendidas Pelos Docentes De LI

1. VOCÊ TRABALHA SOMENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme os dados fornecidos pela pesquisa de campo, ficou claro que, 42,9% dos profissionais atendem exclusivamente à rede municipal de ensino. Isso significa que, esses profissionais atendem em instituições públicas municipais e conseguem completar a carga horária de trabalho, somente nessa rede, fornecendo educação aos estudantes, dentro desse sistema específico.

Outros 42,9% dos profissionais, não se limitam somente à rede municipal, e também atendem à rede estadual de ensino. Isso indica que, esses educadores,

trabalham em instituições públicas, tanto municipais, quanto estaduais, abrangendo um montante mais amplo de estudantes e instituições de ensino.

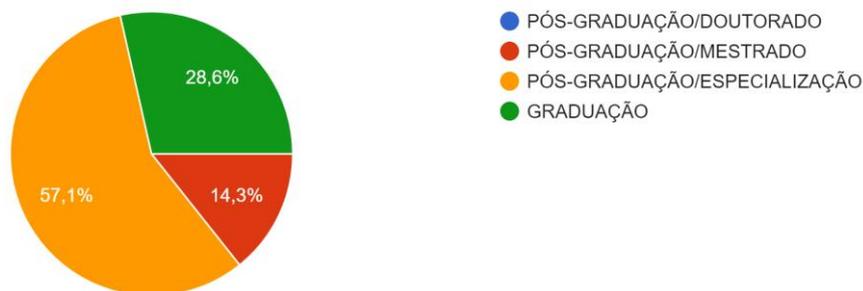
Os últimos 14,3% dos profissionais, não estão restritos à rede municipal, mas atendem também, à rede privada de ensino. Isso sugere que, esses educadores lecionam em escolas privadas, que geralmente, são independentes do sistema público e podem ter características diferentes, bem como abordagens pedagógicas distintas, ou estudantes com diferentes perfis socioeconômicos e inclusive psicológicos.

Em suma, os dados mostram que, dentre os entrevistados, a maioria dos docentes de LI, trabalham na rede municipal, enquanto uma parcela significativa, também atende a outros sistemas de ensino, como a rede estadual ou privada. Essa distribuição, indica uma diversidade de experiências e contextos de trabalho para esses educadores.

### Gráfico 3 - Formação Universitária

#### 2. QUAL É O SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Segundo os dados fornecidos pela pesquisa, somente 14,3% dos docentes de LI, possuem nível de formação de Pós-graduação/Mestrado. Isso indica que uma parcela mínima desses profissionais, conseguiu realizar estudos avançados em sua área de atuação, adquirindo um alto nível de especialização e conhecimento teórico-prático.

Outro montante de 57,1% dos docentes respondentes, possui nível de formação de Pós-graduação/Especialização. Isso significa que, a maior parcela desses

profissionais buscou aprofundar seus conhecimentos em uma área específica da educação, além da graduação, por meio de um curso de especialização. Essa especialização, pode ter abordado aspectos teóricos, metodológicos ou práticos relacionados ao ensino da Língua Inglesa, todavia, não significa que foi voltado para a educação inclusiva.

O restante dos docentes, que abrange a parcela de 28,6%, tem formação em nível de Graduação. Isso indica que, esses profissionais concluíram um curso de graduação na área de Letras, e não conseguiram, por algum motivo, avançar para estudos posteriores.

Numa concepção de inteireza, é possível constatar que todos os docentes de LI, possuem formação superior condizente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/1996, “Art. 61 [...] a formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério” (BRASIL, 1996).

Essa distribuição de formação, mostra uma variedade de níveis de especialização e conhecimentos entre os docentes pesquisados. A presença de poucos profissionais com pós-graduação em mestrado, e uma parcela maior em especialização, cujo foco, não abrange a educação inclusiva, sugere um investimento em aprimoramento profissional, e um maior embasamento teórico em suas práticas de ensino para a promoção da inclusão.

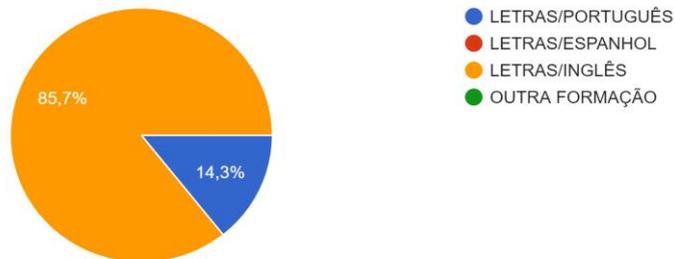
No entanto, é importante ressaltarmos que, mesmo os docentes com formação em nível de graduação, possuem uma base sólida de conhecimento em LI, adquirida durante seu curso de graduação, que lhes permite atuar como educadores no ensino fundamental, dos anos finais.

Essa variedade de níveis de formação, entre os docentes respondentes, é enriquecedora, pois, traz diferentes perspectivas, experiências e conhecimentos para a pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do ensino de LI, diante do contexto pesquisado.

#### Gráfico 4 - Graduação Específica

##### 3. SUA GRADUAÇÃO É:

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com base nos dados levantados com a aplicação da pesquisa, percebemos que, 14,3% dos docentes respondentes possuem graduação em Letras/Português. Isso indica que, esses profissionais concluíram um curso de graduação com foco na língua e literatura portuguesa, adquirindo conhecimentos sólidos, nessa área específica. Essa formação em Letras/Português, pode fornecer uma base valiosa para o ensino de Língua Inglesa, pois os docentes possuem uma boa compreensão da estrutura linguística e das características da língua materna dos estudantes.

Por outro lado, 85,7% dos docentes, possuem graduação em Letras/Inglês. Isso nos indica que, a grande maioria dos docentes, tem formação específica na língua inglesa, com enfoque nos aspectos linguísticos, literários e culturais dessa língua estrangeira. Essa formação em Letras/Inglês, pode proporcionar aos docentes um conhecimento aprofundado da língua-alvo, permitindo que eles desenvolvam competências linguísticas sólidas, e uma compreensão abrangente da cultura anglófona.

Essa proporção dos docentes, com formação em Letras/Inglês, é significativa, pois indica que a maioria dos educadores, possui graduação voltada, especificamente, para a LI. Isso sugere que eles têm uma base sólida para lecionar essa disciplina, com um conhecimento aprofundado da gramática, vocabulário, habilidades de comunicação oral e escrita, bem como, das abordagens pedagógicas e metodologias mais eficazes, para o ensino desse idioma.

Em síntese, uma vez que, maior parte dos docentes respondentes, possui graduação em Letras/Inglês, indicando uma forte especialização na língua inglesa e uma sólida base teórica e prática para o ensino dessa disciplina. A presença de alguns docentes, com graduação em Letras/Português, também é relevante, pois eles trazem conhecimentos específicos, que podem ser aplicados de maneira complementar ao ensino de Língua Inglesa, considerando a relação entre os dois idiomas.

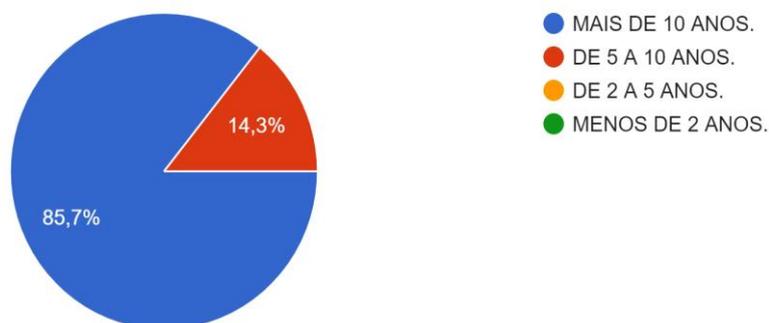
Desse modo, a prática de ter docentes habilitados em Letras/Português, ministrando aulas de LI, é uma situação comum em alguns contextos educacionais e uma das razões para isso, se esbarra na questão da demanda e disponibilidade de docentes. Quando não há docentes suficientes, com habilitação específica em LI, as instituições de ensino podem optar por designar professores habilitados em Letras/Português, para preencher essas lacunas, garantindo que os estudantes, tenham acesso às aulas.

É importante ressaltar que, a prática de ter docentes não especializados ministrando aulas de LI, pode afetar a qualidade do ensino e a fluência dos estudantes na língua-alvo. É sempre preferível, que as instituições de ensino possam contar com docentes devidamente habilitados, especializados em LI, para oportunizar uma experiência educacional, mais completa e eficaz.

**Gráfico 5** - Experiência de Ensino no Idioma

4. QUANTOS ANOS DE EXPERIÊNCIA POSSUI NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Segundo a pesquisa aplicada, constatamos que 14,3% dos docentes, têm experiência de 5 a 10 anos no ensino de LI. Isso indica que, esses profissionais já possuem um histórico considerável de atuação no ensino dessa disciplina, acumulando experiência prática ao longo dos anos. Com essa quantidade de tempo dedicada ao ensino desse idioma, esses docentes, provavelmente desenvolveram estratégias de ensino eficazes e adquiriram um conhecimento sólido, das necessidades dos estudantes nessa área.

Por outro lado, a grande maioria, ou seja, 85,7% dos docentes, possui mais de 10 anos de experiência no ensino da LI. Isso indica que, a maioria dos docentes respondentes, possui uma vasta experiência no campo da educação dessa disciplina, acumulando conhecimento e habilidades ao longo de uma carreira de ensino de longa duração. Esses docentes, têm uma perspectiva ampla e profunda sobre as práticas de ensino, bem como, sobre os desafios e as melhores abordagens para promover o aprendizado efetivo dessa língua.

A distribuição dos anos de experiência dos docentes, sugere que a equipe de profissionais envolvida na pesquisa, possui um conhecimento sólido e uma ampla experiência no ensino desse idioma. Essa experiência, pode ser valiosa para a pesquisa, pois, docentes experientes, tendem a desenvolver uma ampla gama de habilidades para lidar com estudantes diversos, incluindo aqueles com transtornos, diagnosticados ou não. Durante suas carreiras, é provável terem se deparado com uma variedade de situações em sala de aula, que exigiram adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes.

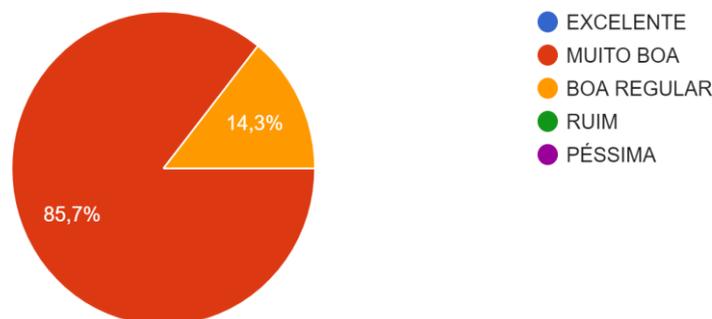
Essas experiências, os ajudam a cultivar uma compreensão profunda das características, desafios e habilidades específicas dos estudantes com TAs, permitindo-lhes, proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Esses docentes, podem ter trabalhado com estudantes com TAs, como dislexia ou TDAH, entre outros, além de estudantes com transtornos emocionais, comportamentais ou de desenvolvimento. Ao longo do tempo, eles adquirem uma perspectiva empática, e habilidades de comunicação sensíveis, para melhor apoiar todos os estudantes, em seu crescimento acadêmico e pessoal. O compromisso contínuo com a aprendizagem, e a busca pela atualização de suas práticas, também, é um traço importante a ser considerado.

Logo, destacamos que os docentes pesquisados, possuem mais de 10 anos de experiência, demonstrando um alto nível de domínio e conhecimento acumulado ao longo de suas carreiras. A presença de alguns docentes, com experiência de 5 a 10 anos, também foi relevante, pois eles trazem consigo uma perspectiva fresca e um conjunto de habilidades emergentes, complementando, a experiência mais extensa dos colegas. Juntos, esses profissionais, formam uma equipe diversificada e experiente que, contribui significativamente para a pesquisa e para o ensino desse idioma no ensino fundamental, dos anos finais. Contudo, devemos lembrar que, as turmas sempre foram compostas por estudantes heterogêneos, com perfis sociais e psicológicos divergentes, que requer uma preparação muito maior desses docentes, que possuem uma disciplina com uma carga horária mínima.

**Gráfico 6** - Avaliação da Formação Universitária

5. COMO VOCÊ AVALIA SUA FORMAÇÃO EM LETRAS?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com o resultado advindo da pesquisa de campo, ficou claro que, 14,3% dos docentes, consideram sua formação em Letras como Boa/ou Regular. Isso indica que, esses profissionais, têm uma percepção moderada de sua formação, reconhecendo que possuem um nível satisfatório de conhecimento e habilidades na área de Letras, incluindo, o estudo da língua e literatura, mas também, reconhecendo que há espaço para aprimoramento e crescimento.

Por outro lado, ao voltarmos aos dados, a grande maioria, ou seja, 85,7% dos docentes, considera sua formação em Letras, como “muito boa”. Isso indica que, a

maioria dos docentes, tem uma visão altamente positiva e confiante de sua formação. Eles acreditam que, sua graduação em Letras, proporcionou uma base sólida de conhecimento e habilidades necessárias para o ensino da LI e literatura, que estão preparados, para enfrentar parte, dos desafios da profissão.

Essa distribuição de percepções, sobre a formação em Letras, sugere que, a maioria dos docentes estão satisfeitos com sua preparação acadêmica, e considera que ela, os capacitou adequadamente para atuar no ensino da LI. Essa avaliação positiva, pode refletir a qualidade dos programas de formação em Letras, oferecidos pelas instituições de ensino, bem como, o compromisso dos docentes em buscar uma formação sólida e relevante, para sua prática educacional.

É importante destacar que, mesmo os docentes que consideram sua formação como Boa/ou Regular, ainda possuem uma base de conhecimento sólida em Letras, que lhes permite atuar como educadores de LI. A autoavaliação de sua formação, como Boa/ou Regular, pode indicar uma postura de autocrítica e um desejo de continuar aprendendo e se aprimorando ao longo de suas carreiras. Logo, a constatação de que nenhum docente de LI, respondeu "excelente" ao avaliar sua formação em Letras, é reveladora, e merece uma reflexão.

Embora, tenham reconhecido, sua formação como "muito boa", esse padrão de resposta sugere que, os docentes ainda identificam lacunas ou áreas de melhoria em sua formação inicial. A complexidade crescente das dinâmicas linguísticas e culturais globais, pode influenciar a sensação de que algo, ainda falta, na formação docente. Diante disso, consideramos ser crucial que as instituições de ensino, e os órgãos responsáveis pela formação continuada dos docentes de LI, estejam atentos a esse feedback, e busquem aprimorar os currículos e estratégias pedagógicas, a fim de melhor atender, às necessidades contemporâneas dos profissionais da área. A formação continuada, o apoio em pesquisa, e a integração de novas abordagens, podem ser essenciais para a construção de docentes, cada vez mais preparados e engajados em seu importante papel educacional.

Resumidamente, a maioria dos docentes pesquisados, avaliam sua formação em Letras, como Muito Boa, demonstrando uma percepção positiva de seu preparo acadêmico, para o ensino do idioma em questão. Essa avaliação, reflete a confiança e a competência desses profissionais em suas habilidades linguísticas e pedagógicas, contribuindo, para um ensino de qualidade no ensino fundamental, dos anos finais.

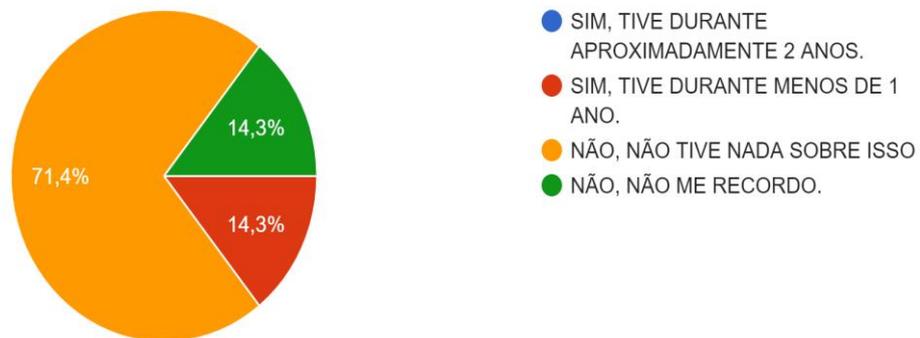
Todavia, dentro da profissão docente existem muitos desafios, e um dos principais deles, se refere a inclusão dos estudantes com TAs, nas aulas desse idioma.

## 5.1 Questões específicas sobre o tema

### Gráfico 7 - Graduação e Educação Inclusiva

6.NA GRADUAÇÃO DE LETRAS, TEVE DISCIPLINAS/MÓDULOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A pesquisa comprovou que, 14,3% dos docentes participantes, responderam que tiveram disciplinas ou módulos sobre educação inclusiva, durante menos de 1 ano, em sua graduação em Letras. Isso indica que, uma parcela pequena dos docentes, recebeu algum conteúdo relacionado à educação inclusiva, durante sua formação acadêmica, mas, sem uma ênfase significativa, ou aprofundamento no assunto.

Outros 14,3% dos docentes, responderam que não se recordam, de ter tido disciplinas ou módulos sobre educação inclusiva durante sua graduação em Letras. Isso sugere que, mesmo que tenham recebido alguma abordagem sobre o tema, essa experiência não foi memorável o suficiente, para ser lembrada com precisão.

A maior parcela, ou seja, 71,4% dos docentes, responderam que não tiveram nenhuma disciplina ou módulo sobre educação inclusiva, durante sua graduação em Letras. Isso indica que, a formação acadêmica desses docentes, não contemplou aspectos específicos da educação inclusiva, deixando uma lacuna em relação à

preparação para o trabalho com os estudantes que compõem o público da educação inclusiva.

Salientamos que, essa diversidade de respostas sugere que, a inclusão educacional pode não ter recebido a devida atenção nos programas de formação em Letras, o que contraria a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e a recomendação 1.793 do MEC (Ministério da Educação e Cultura) de 28.12.1994 que aconselha a inserção de disciplinas relacionadas à inclusão, em todos os cursos de licenciaturas. A falta de disciplinas ou módulos sobre educação inclusiva, pode indicar uma necessidade de atualização e ampliação dos currículos dos cursos de graduação, visando preparar adequadamente os futuros docentes para atender às demandas de uma educação inclusiva, em curso.

Nesse viés, a formação inicial nos cursos de Letras, com abordagem sobre educação inclusiva, é de extrema importância e necessidade para preparar os futuros docentes de LI, para lidar de forma adequada e sensível com estudantes que, necessitam de atenção diferenciada. Desse modo, retomamos que a inclusão de estudantes com transtornos ou demandas específicas é um desafio atual, e imprescindível na educação, e os docentes desse idioma, desempenham um papel crucial, nesse processo. Ao abordar a educação inclusiva, desde a formação inicial, os futuros docentes, desenvolvem habilidades pedagógicas e técnicas que lhes permitem, identificar e atender às diversas necessidades dos estudantes, promovendo uma educação mais justa, equitativa, e enriquecedora, para todos.

Mediante uma formação sólida, nesse sentido, os futuros docentes, estarão capacitados a criar ambientes de aprendizagem acolhedores, adaptar metodologias, materiais, e implementar estratégias pedagógicas que, garantam o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional, de todos os estudantes, fortalecendo, assim, o compromisso com a educação inclusiva, em suas práticas docentes.

No entanto, é importante ressaltarmos que, a ausência de disciplinas sobre educação inclusiva na graduação, não implica necessariamente em falta de competência dos docentes, em lidar com a diversidade e inclusão em suas práticas pedagógicas. Para subsidiar na melhoria do trabalho desses profissionais das línguas, os órgãos competentes devem ofertar e proporcionar opções de participação para todos os docentes, desse idioma, em formações complementares e específicas, envolvendo cursos e workshops com profissionais da LI que tenham formação superior

à desses docentes, dando sugestões de como trabalhar certos conteúdos, e desenvolver habilidades, por menores que sejam, no público da educação inclusiva.

Por fim, avaliamos que a presença de disciplinas ou módulos sobre educação inclusiva, na graduação em Letras, foi limitada para a maioria dos docentes pesquisados. Isso reforça, a importância de investimentos em formação continuada, e atualização profissional específica nesse idioma, para abordar de maneira adequada a inclusão educacional e atender às necessidades dos estudantes de inclusão.

#### Gráfico 8 - Omissão das Universidades

7. VOCÊ CONSIDERA QUE AS UNIVERSIDADES SÃO OMISSAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOS DOCENTES PARA LIDAR COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme os dados fornecidos pela pesquisa, podemos compreender que existe uma percepção significativa de que, as universidades são omissas, em relação à formação dos docentes, para lidar com o público da educação inclusiva. Cerca de 57,1% dos respondentes, acreditam que as universidades são omissas, quando deixam de ofertar módulos específicos, para tratar dessa questão. Isso sugere que, há falta de abordagem direcionada à inclusão, nas grades curriculares dos cursos de formação de professores.

Além disso, 28,6% dos participantes, concordam que as universidades são omissas, e já deveriam ter feito mudanças, no currículo para abordar a educação inclusiva de forma mais adequada. Essa resposta indica que, há uma expectativa de atualização e adaptação das universidades, para fornecer uma formação mais completa e eficaz para os futuros docentes.

No entanto, 14,3% dos respondentes, não consideram as universidades omissas, afirmando que essa situação, é apenas, uma questão de formação continuada. Isso sugere uma crença de que, a responsabilidade seja somente deles, em buscar atualização e capacitação após a conclusão da formação inicial. Todavia, percebemos que, é apenas, uma crença. O que impera, é uma cobrança muito grande sobre os docentes de LI, para conseguirem resultados com os estudantes de inclusão. Por outro lado, também é preciso destacar que, talvez, os docentes que responderam isso, compreendam que não é responsabilidade da universidade, e nem sua, mas que, alguma outra instituição deveria ofertar os cursos de formação continuada.

Nessa perspectiva, cremos que existe esse pensamento, pela carência de cursos específicos, e por parte daqueles que ingressaram por último na educação, e ainda não compreenderam, o funcionamento das políticas públicas educacionais. Desse modo, o artigo 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

Art. 62 - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

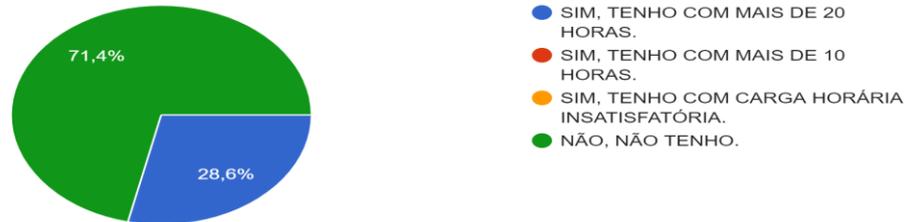
Nesse sentido, a responsabilidade é de todos os órgãos competentes, em ofertar as formações continuadas, que abranjam a todas as áreas, inclusive, as específicas para LI.

Em conclusão, este estudo nos mostrou que, uma parcela considerável dos participantes, percebe que as universidades não estão cumprindo adequadamente seu papel, na formação dos docentes, para lidar com a educação inclusiva. Há uma demanda por mudanças curriculares, e maior oferta de módulos específicos para abordar essa questão, durante a formação inicial. No entanto, uma minoria acredita que, somente a formação continuada, dará conta de abarcar e sanar, essa lacuna que existe no processo.

**Gráfico 9** - Cursos de Formação Continuada em LI

8.VOCÊ POSSUI CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA INGLESA RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir dos dados fornecidos pelos respondentes, podemos interpretar que a maioria (71,4%), não possui cursos de formação continuada, em LI, relacionados com a educação inclusiva. Nesse sentido, vale retomar os questionamentos: por que esse número é tão expressivo? Os docentes não buscam cursos, ou não lhes é ofertado?

No cerne da discussão, evidenciamos que, há falta de oportunidade ou acesso a cursos que abordam especificamente a inclusão, no contexto do ensino da LI. A relação entre formação inicial sem a oferta de módulos inclusivos, e a ausência de cursos de formação continuada, sobre isso, entre os docentes de LI, é extremamente importante e impactante no contexto educacional atual. A pesquisa de campo revelou uma lacuna preocupante na preparação desses profissionais, para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes, em sala de aula.

A ausência de formação inicial, sobre educação inclusiva, pode levar a uma falta de compreensão e habilidades necessárias para adaptar as práticas pedagógicas e materiais de ensino, resultando em barreiras, para o aprendizado de estudantes com diversos tipos de transtornos. Além disso, descortinamos que a baixa oferta de cursos de formação continuada específicos, agrava essa situação, pois os docentes, têm poucas oportunidades de atualizar seus conhecimentos, e práticas para atender efetivamente a todos os estudantes. Tal situação, pode ocasionar, na exclusão e marginalização desses estudantes, comprometendo sua participação e progresso acadêmico. É imprescindível que, as instituições de ensino, e os órgãos responsáveis pela formação dos docentes, atuem de forma proativa, promovendo programas de capacitação e atualização sobre educação inclusiva, a fim de garantir que, todos os docentes, estejam preparados para criar ambientes educacionais acolhedores e

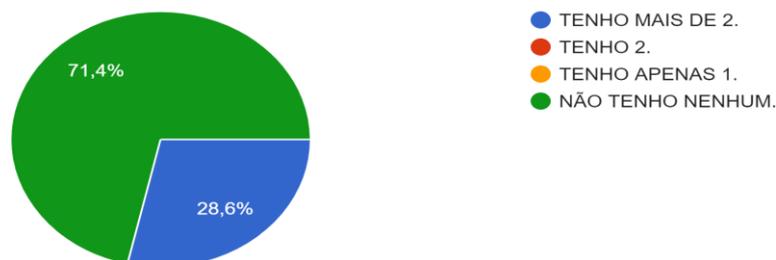
efetivamente inclusivos, onde cada estudante possa desenvolver seu potencial plenamente, independentemente de apresentar transtorno ou não.

Por conseguinte, 28,6% que representa a minoria dos respondentes, afirmam ter participado de cursos de formação continuada em LI, relacionados com a educação inclusiva, com uma carga horária de mais de 20 horas. Esses docentes, demonstram ter conseguido o aprimoramento profissional nessa área específica, adquirindo conhecimentos e habilidades para lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula. Assim sendo, fica claro que, é possível ofertar formação continuada específica para todos.

Esses resultados nos indicam que, embora haja um número significativo de docentes sem formação continuada em LI, relacionado à educação inclusiva, existe uma parcela que, por menor que seja, deixou claro que, existe a opção de atualizar e se especializar nesse campo. Esses docentes, provavelmente, estão mais preparados para enfrentar os desafios e atender às necessidades dos estudantes com transtornos ou outros tipos de diversidade, na sala de aula de LI. No entanto, é importante considerar a importância de fornecer oportunidades mais amplas e acessíveis de formação continuada para todos os docentes, a fim de promover uma educação inclusiva mais abrangente.

#### Gráfico 10 - Formação Continuada em LI e Educação Inclusiva

9.CASO RESPONDEU SIM, NA QUESTÃO ANTERIOR; QUANTOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA INGLESADA RELACIONADOS COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA POSSUI?  
7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na pesquisa de campo, foi possível compreendermos que, a maioria dos docentes respondentes (71,4%), afirmam não possuírem nenhum curso específico na área de LI vinculado com educação inclusiva. Isso indica que, mesmo entre os

docentes que buscam aprimoramento profissional, a oferta de cursos de formação continuada em LI com foco na inclusão, ainda é limitada ou insuficiente.

Não obstante, 28,6% dos docentes, afirmam ter mais de dois cursos de formação continuada em LI, relacionados com educação inclusiva. Essa minoria, demonstra que existe a possibilidade de oferta de cursos nessa área. Diante da questão, apontamos que cabe aos órgãos competentes, organizar a oferta de modo acessível a todos, segundo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96):

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996,).

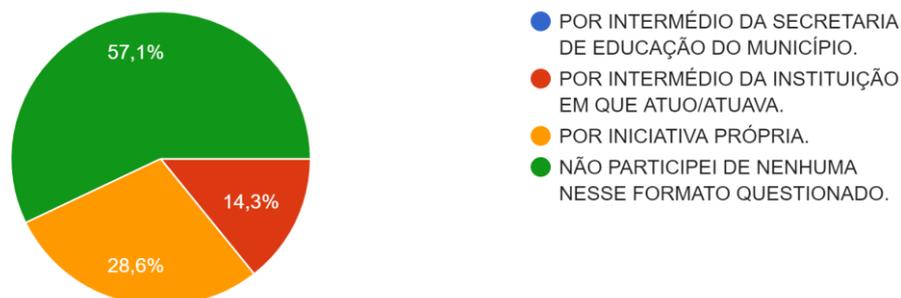
Esses poucos docentes que já participaram, provavelmente, possuem uma base mais sólida de conhecimento, e estão mais preparados para aplicar estratégias inclusivas em sua prática pedagógica.

No geral, os resultados revelaram que, a oferta de cursos de formação continuada em LI, relacionados com a educação inclusiva, ainda é limitada, uma vez que a maioria dos docentes, não possui nenhum curso específico nessa área. Essa lacuna, destaca a necessidade de expandir e aprimorar as oportunidades de formação continuada, para todos os docentes, a fim de, capacitá-los a enfrentar os desafios da educação inclusiva no contexto do ensino desse idioma.

**Gráfico 11** - Acesso aos cursos

## 10. COMO CHEGOU AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VINCULADOS À LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE PARTICIPOU?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com base na indagação, podemos concluir que, a maioria dos docentes respondentes (57,1%), não participou de nenhum curso de formação continuada, vinculado à LI e educação inclusiva, no formato questionado. Isso indica que, há falta de acesso, ou oportunidades para esse tipo específico de formação, o que pode ser um obstáculo, para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para lidar com o público da educação inclusiva, no ensino dessa língua.

Por outro lado, 28,6% dos docentes, afirmam, ter participado de cursos de formação continuada por iniciativa própria. Para Mantoan (2003), as pessoas têm a capacidade de mudar suas práticas de vida, ver as coisas de uma perspectiva diferente, superar obstáculos que parecem intransponíveis, enfrentar seus medos e serem motivadas por novas paixões. Segundo a autora, esses docentes, demonstram uma motivação intrínseca para aprimorar sua prática pedagógica e buscar conhecimentos específicos, relacionados à educação inclusiva.

Nesse sentido, o protagonismo docente, como evidenciado na pesquisa de campo, deve ser um aspecto extremamente positivo, e encorajador na área da educação. Essa iniciativa, demonstra o interesse genuíno dos docentes em aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A busca voluntária, por formação em educação inclusiva, reflete um comprometimento com a prática pedagógica inclusiva, onde o objetivo é atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e desafios individuais. Ao buscar esse aprimoramento, os docentes, demonstram uma

preocupação real, com o bem-estar e o desenvolvimento de cada estudante, em suas turmas.

Nesse âmbito, no contexto atual, onde a inclusão e a diversidade são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, o protagonismo docente, na busca de formação em educação inclusiva, revela-se, essencial. Esses docentes, são peças-chave na formação de cidadãos conscientes e empáticos, e sua disposição para se aprimorar na área da inclusão, é um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa.

Portanto, devemos valorizar e apoiar a iniciativa própria de docentes, em busca de formação continuada, em educação inclusiva, pois, se trata de um indicador claro de compromisso genuíno com o processo educacional, e com o bem-estar de todos os estudantes. O esforço e o engajamento desses educadores, merece reconhecimento e incentivo, pois contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e acolhedora, para todos. Essa iniciativa, pode levar os órgãos competentes, a envolverem-se na pesquisa e seleção de cursos relevantes disponíveis, em diferentes instituições ou plataformas de ensino, de modo a expandir a oferta, para todos os docentes de LI.

Outros 14,3% dos docentes, indicam ter participado de cursos de formação continuada vinculados à LI e educação inclusiva por intermédio da instituição em que atuam ou atuavam. Isso sugere que, essas instituições podem ter programas ou parcerias específicas que, oferecem esse tipo de formação para seus docentes, reconhecendo a importância da inclusão no ensino da LI.

Esses resultados destacam e reforçam, a necessidade de maior oferta de cursos de formação continuada, vinculados à LI e educação inclusiva, tanto por parte das instituições educacionais, como por meio de iniciativas pessoais. É fundamental, fornecer oportunidades acessíveis e abrangentes para os docentes desenvolverem suas habilidades e conhecimentos, a fim de, promovermos uma educação inclusiva e efetiva no ensino da língua.

**Gráfico 12** - Convite feito pela Secretaria de Educação

11. JÁ FOI CONVIDADO(A) PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO A PARTICIPAR DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA RELACIONADA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM LÍNGUA INGLESA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Apoiado nos dados fornecidos, compreendemos que a maioria dos docentes respondentes (71,4%), nunca foi convidado pela secretaria de educação do município, a participar de cursos de formação continuada, vinculando educação inclusiva e língua inglesa. Isso sugere que, as oportunidades de formação nessa área específica podem ser limitadas ou inexistentes, deixando os docentes sem acesso a programas de desenvolvimento profissional, que integrem essas duas temáticas.

Ao integrar a LI e a educação inclusiva, na formação dos docentes, as instituições de ensino, estarão colaborando para reduzir as desigualdades educacionais. Docentes capacitados nessa área, serão capazes de oferecer experiências de aprendizado mais igualitárias para todos os estudantes, independentemente, de suas origens culturais, habilidades linguísticas ou transtornos. Então, além dos apontamentos já feitos, podemos afirmar que a LI, é amplamente considerada como uma língua global, utilizada em contextos profissionais, acadêmicos e sociais em todo o mundo. Nesse âmbito, com a integração dessas temáticas, os docentes podem ajudar os estudantes a desenvolver habilidades linguísticas, que lhes permitam participar em um mundo cada vez mais globalizado, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças.

Portanto, ao oferecer formação continuada que vincule a LI e a educação inclusiva, as instituições educacionais, estarão contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, equitativo e preparado para os desafios da contemporaneidade.

No entanto, 14,3% dos docentes, afirmam terem sido convidados pela secretaria de educação do município, para participar de cursos de formação continuada nessa área. Entre esses, metade dos docentes, considerou o curso bom, o que indica que, a formação oferecida atendeu às suas expectativas e necessidades de desenvolvimento profissional. Por outro lado, a outra metade dos docentes, avaliou o curso como insatisfatório, sugerindo que, a formação pode não ter correspondido às suas expectativas ou necessidades específicas.

Nesses resultados, destacamos a necessidade de um maior envolvimento das secretarias de educação municipais, no planejamento e oferta de cursos de formação continuada, que vinculem a educação inclusiva e o ensino de LI. É importante que, as secretarias estejam atentas às demandas e necessidades dos docentes, e garantam a qualidade dos cursos oferecidos, para que eles sejam efetivos e atendam às expectativas dos profissionais.

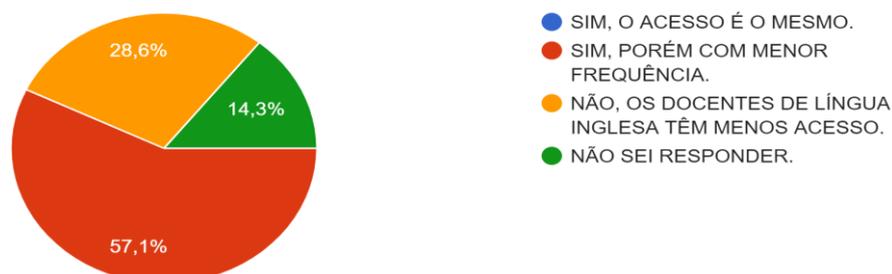
Desse modo, foi possível percebermos que, a preocupação com a preparação dos docentes está associada às falhas e limitações, resultantes de um curso de nível superior, que não ofertou preparo para o enfrentamento das questões inclusivas. Então, nesse contexto de inclusão, essa falta de preparo se torna mais evidente, pois a maioria desses cursos, não aborda adequadamente as especificidades do público de inclusão. Nesse viés, a formação continuada, surge como uma solução para suprir essa deficiência na preparação dos educadores (TEIXEIRA: BARRETO: NUNES, 2021).

Além disso, indicamos ser fundamental que, as secretarias de educação estejam mais ativas na divulgação e no convite para a participação em cursos de formação continuada nessa temática, garantindo que todos os docentes, tenham a oportunidade de se envolver em programas de desenvolvimento profissional relevantes e atualizados.

**Gráfico 13** - Convite igualitário para todos

12. QUANDO O MUNICÍPIO OFERECE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMA PRESENCIAL RELACIONADOS AOS TRANSTORNOS ... DISCIPLINAS SÃO CONVIDADOS IGUALMENTE?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

12. Quando o município oferece os cursos de formação continuada de forma presencial relacionados aos transtornos de aprendizagem, os docentes de língua inglesa e os de outras disciplinas são convidados igualmente?

A partir do questionamento realizado, há uma percepção de desigualdade no convite para participação em cursos de formação continuada, relacionados aos TAs, entre os docentes de LI e os de outras disciplinas.

Nessa linha de investigação, ficou muito aclarada essa questão, quando nenhum dos docentes, respondeu que o acesso para essas participações é o mesmo. Então, há disparidades na divulgação e convite para tais formações, destacando que os docentes de LI, muitas vezes, não recebem o mesmo nível de oportunidades em comparação com seus colegas de outras disciplinas. Essa discrepância na oferta de formação continuada, pode comprometer a preparação e capacitação dos docentes de LI, para lidar com os estudantes que possuam transtornos, tornando essencial, a implementação de medidas para promover uma distribuição mais equitativa e inclusiva, dessas oportunidades formativas em benefício do corpo docente, na totalidade.

De outro modo, cerca de 28,6% dos respondentes, acreditam que os docentes de LI, têm menos acesso a esses cursos. Sugerimos que, possa existir uma disparidade na oferta desses cursos, com uma menor ênfase ou oportunidades específicas para os docentes de LI. Essa falta de acesso, pode resultar em uma lacuna de conhecimento e habilidades necessárias para lidar com os transtornos de aprendizagem no contexto do ensino do idioma em questão.

Além disso, 57,1% dos respondentes, indicam que, os cursos são oferecidos igualmente para os docentes de LI e de outras disciplinas, porém com menor frequência. Essa resposta indica que, embora os cursos possam ser acessíveis a todos os docentes, eles são oferecidos com menos regularidade, o que pode afetar a disponibilidade de oportunidades para o desenvolvimento profissional relacionado aos TAs.

Uma parcela de 14,3% dos docentes, não soube responder ao questionamento, o que indica uma falta de conhecimento ou consciência sobre a igualdade, ou desigualdade no convite para esses cursos de formação continuada. Esses resultados, apontam para uma lacuna preocupante em relação à percepção de igualdade no convite para cursos de formação continuada, relacionados aos transtornos.

A constatação de que uma parcela dos docentes, não soube responder ao questionamento, pode estar associada à falta de conhecimento ou consciência sobre o tema abordado. Essa situação, somada ao fato de que nenhum entrevistado respondeu que o acesso aos cursos se estabelece de modo total igualitário, pode refletir uma possível falta de transparência ou divulgação inadequada das oportunidades de formação, resultando em alguns docentes excluídos, involuntariamente, do processo. Além disso, essa falta de clareza pode prejudicar a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo, no qual todos os docentes, independentemente da área de conhecimento, tenham acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento profissional.

Portanto, indicamos ser crucial que, as instituições responsáveis pela oferta dos cursos de formação continuada, promovam uma comunicação mais efetiva e transparente, garantindo que todos os docentes, sejam devidamente informados e convidados a participar, fomentando, assim, uma cultura de aprendizado contínuo e igualdade de oportunidades.

Por fim, essa disparidade pode afetar o acesso e o desenvolvimento profissional, desses docentes, no contexto da educação inclusiva e do ensino dessa língua. É necessário que, os órgãos competentes garantam a igualdade de oportunidades e ofereçam cursos abrangentes e frequentes para todos os docentes, independentemente da disciplina que lecionam.

### 13. SABE A DIFERENÇA ENTRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir da pergunta do gráfico 14, mostramos que existe uma variedade de níveis de compreensão e conhecimento sobre a Dificuldade de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem entre os docentes.

Uma taxa de 57,1% dos respondentes, afirma que sabe exatamente a diferença entre DAs e TAs. Isso indica que esses docentes possuem um conhecimento claro e preciso sobre as distinções entre esses conceitos, demonstrando uma compreensão adequada do tema.

Por outro lado, 14,3% dos respondentes, têm uma vaga ideia do que seja a diferença entre DAs e TAs, sugerindo que possuem um conhecimento geral, mas não uma compreensão mais abrangente ou precisa do assunto.

Outros 14,3% dos participantes convidados, afirmam que não compreendem especificamente a diferença entre esses termos. Isso indica uma falta de clareza sobre as nuances e características distintas entre ambos.

Uma parcela adicional de 14,3% dos respondentes, afirma que não sabem e precisam se informar sobre a diferença entre os referidos termos. Desse modo, se unirmos aqueles que têm uma vaga ideia com os que não compreendem especificamente, mais os que não sabem a diferença, temos 42,9%. O fato da não distinção, se torna um problema, porque o docente de LI precisa compreender que a DAs é algo passageira e pode ser resolvida com reforço adicional focando somente em um ponto. Entretanto, os TAs, indicam que é algo mais profundo e com várias particularidades, indicando que o modo de trabalho é diferenciado e as perspectivas, são de mais longo prazo. Nesse viés, é salutar saber diferenciar esses termos na

prática para poder colaborar com a gestão escolar e com a família, no encaminhamento dos estudantes que não passaram ainda por especialistas para avaliação médica, e se for o caso, iniciar com medicação apropriada. Pois, temos situações onde o docente percebe o problema, e a família acha que é apenas dificuldade. Esses docentes, que reconhecem a necessidade de buscar conhecimento adicional e se atualizarem sobre esse tema específico podem auxiliar os estudantes, quando em condições de formação adequadas.

Esses resultados, destacam a importância de fornecer informações claras e oportunidades de formação para os docentes. Essa formação, pode promover uma compreensão precisa e atualizada sobre a diferença entre os referidos termos e suas implicações. Isso é fundamental, para identificar e atender adequadamente às necessidades dos estudantes em sala de aula, garantindo uma abordagem inclusiva e eficaz na educação.

#### Gráfico 15 - Prejuízo na turma

14. CONSIDERA QUE HÁ ALGUM PREJUÍZO NA TURMA PELO FATO DE TER ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NAS SALAS DE AULAS REGULARES?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Podemos expor a partir dos dados, que há uma diversidade de opiniões entre os docentes respondentes, em relação ao impacto dos estudantes com TAs nas salas regulares.

Uma parcela de 14,3% dos participantes, afirma que não há prejuízo na turma devido à presença desses estudantes, indicando que a aula acontece normalmente. Esses docentes, provavelmente, têm experiências positivas em adaptar sua abordagem de ensino para atender às necessidades dos estudantes com transtornos, sem que isso afete o ritmo ou a dinâmica da aula.

Outros 14,3% dos respondentes, também acreditam que não há prejuízo, mas, mencionam que, a aula nessas turmas tende a ser mais devagar. Isso sugere que, embora o impacto não seja considerado negativo, o ritmo de ensino pode ser ajustado para atender às necessidades específicas dos estudantes com transtornos, resultando em uma abordagem mais lenta.

Por outro lado, 42,9% dos participantes, afirmam que há prejuízo na aula, devido à presença de estudantes com transtornos. Essa percepção sugere que, esses docentes sentem que a presença desses estudantes resulta em perda parcial do fio condutor da aula, possivelmente, devido à necessidade de adaptações adicionais, suporte individualizado, ou ajustes no ritmo de ensino.

Em síntese, os resultados esclarecem que, há diferentes perspectivas entre os docentes sobre o impacto do público de inclusão nas salas regulares. Enquanto alguns docentes, acreditam que não há prejuízo ou que o prejuízo é mínimo, outra parcela dos entrevistados, expressiva, sente que há um impacto negativo que pode afetar o fluxo e a dinâmica da aula. Contudo, como já foi mencionado no referencial teórico, para Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações humanas, isto é, é saudável a convivência com o público das salas regulares. A associação entre linguagem e interação humana, é sinônimo de benefícios para todos. Desse modo, acreditamos que, estimular os estudantes com TAs para o desenvolvimento das relações humanas, seja uma prática necessária.

Diante desse cenário, é necessário, então, que haja de fato uma mudança de postura para não focar somente na incapacidade do estudante da educação inclusiva, mas sim, no potencial a ser desenvolvido, privilegiar o processo de ensino. Cabe ressaltarmos, nesse contexto, que a família e os educadores, ensinam também pelo exemplo. Então, os diversos tipos de linguagens, impactam diretamente nas situações de exclusão, atuando positivamente no processo de superação dessas práticas excludentes, proporcionando a interação e a socialização entre todos os estudantes (CAVALCANTE, 2015).

Essas percepções, destacam a importância de fornecer suporte adequado aos estudantes com transtornos, e desenvolver estratégias inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes na sala de aula.

### 15. COMO É O PLANEJAMENTO DAS AULAS NAS TURMAS ONDE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM ESTÃO INSERIDOS?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com suporte nos dados fornecidos pelos respondentes, podemos elucidar que, a maioria dos docentes (71,4%), realiza o planejamento das aulas nas turmas em que os estudantes com transtornos estão inseridos, de forma normal, somente com algumas especificidades. Isso indica que esses docentes adaptam ou ajustam suas estratégias de ensino, para atenderem às necessidades desses estudantes, mas o planejamento geral das aulas, permanece similar ao dos demais estudantes.

Em contrapartida, 28,6% dos docentes, relataram que o planejamento das aulas nas turmas com estudantes com TAs, é feito de forma diferente, com a elaboração de planos específicos para cada tipo de transtorno. Esses docentes, consideram provavelmente, as características e necessidades específicas de cada estudante de inclusão ao planejar suas aulas, utilizando estratégias e abordagens mais individualizadas. Essa abordagem mais diferenciada, pode envolver a identificação das necessidades específicas de cada estudante, e o desenvolvimento de estratégias personalizadas para promover o aprendizado e a inclusão de forma mais efetiva.

Em consonância com Mantoan (2003), o ato de planejar, é algo abrangente e deve envolver a organização dos currículos, a formação das turmas, as práticas docentes e avaliação. Esses elementos, serão reavaliados e ajustados de acordo com o projeto político-pedagógico de cada instituição escolar. É por meio desse projeto, que os conhecimentos levantados são fundamentais, pois eles permitem, a elaboração de currículos que estejam alinhados com o contexto sociocultural dos estudantes em geral, auxiliando no planejamento individual dos docentes. Nessa perspectiva elencada pela autora, esses resultados destacam a importância de adaptar o planejamento das

aulas para atender às necessidades dos estudantes de inclusão. Embora, a maioria dos docentes adote uma abordagem com algumas especificidades, é encorajador ver que parte dos respondentes, também adota uma abordagem mais diferenciada, considerando as necessidades individuais, dos estudantes com transtornos. Essas estratégias de planejamento adaptadas, são fundamentais para promover uma educação inclusiva e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver nesse idioma.

**Gráfico 17** - Aprendizado dos estudantes com Transtornos de Aprendizagem

16. COMO SE DÁ O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NAS SUAS AULAS?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Apoiado nos dados fornecidos, podemos compreender que, a maioria dos docentes respondentes da pesquisa (71,4%), relata que o aprendizado dos estudantes de inclusão em suas aulas ocorre de forma regular, respeitando o tempo e as particularidades dos mesmos. Isso indica que, esses docentes procuram meios para utilizar abordagens inclusivas, adaptando suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais desse público. Eles reconhecem, a importância de respeitar o ritmo e as características específicas desses estudantes, buscando promover um ambiente de aprendizado adequado para todos.

Por conseguinte, 28,6% dos docentes, reconhecem que o aprendizado dos estudantes com TAs ocorre na maioria das vezes de forma diferente, isto é, insatisfatória. Essa resposta sugere que, esses docentes podem enfrentar desafios em atender às necessidades desses estudantes em suas aulas. Essas dificuldades se

referem à concentração, processamento de informações, comunicação, entre outras. Tal situação, nos remete a necessidade de adaptar as estratégias de ensino, e materiais didáticos para atender às necessidades individuais dos estudantes com transtornos, a fim de proporcionar, um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e favorável.

Essa conscientização, por parte dos docentes, demonstra a importância de uma abordagem mais aberta e empática no ensino de inglês, a fim de garantir, uma educação mais igualitária e efetiva para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e desafios. Isso pode indicar, a necessidade de buscar estratégias adicionais ou suporte para melhor atender esses estudantes, e garantir um aprendizado mais efetivo para eles.

Esses resultados, decorrentes da pesquisa, expõem que há uma preocupação entre os docentes em garantir o aprendizado para os estudantes com transtornos. Enquanto os docentes relatam, que o aprendizado ocorre de forma regular e respeitando as particularidades, uma parcela significativa, ainda sente, que há espaço para melhoria. Isso destaca, a relevância em fornecermos suporte, formação e recursos adequados para os docentes, a fim de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz para todos.

**Gráfico 18** - Preparação para lidar com o público da Educação Inclusiva

## 17. SENTE-SE PREPARADO PARA LIDAR COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Podemos expor que, ocorre uma variedade de percepções entre os docentes respondentes, em relação à sua preparação para lidar com o público da educação inclusiva.

Uma parcela de 28,6% dos docentes, afirma sentir-se parcialmente preparada para lidar com o público da educação inclusiva. Isso sugere que, esses docentes possuem algum nível de conhecimento ou habilidades relacionadas à inclusão, mas, podem reconhecer que, ainda existe espaço, para aprimoramento ou que enfrentam desafios específicos ao lidar com o público de inclusão.

Outros 28,6% dos docentes, afirma não se sentir preparados, e indicam que, precisam se informar para melhorar seu desempenho com o público em questão. Esses docentes, reconhecem a necessidade de adquirir mais conhecimento e informações sobre a educação inclusiva, possivelmente buscando recursos, cursos ou materiais adicionais para aprimorar suas práticas.

A maioria dos docentes, 42,9%, afirma que não se sente preparados para lidar com o público da educação inclusiva, e ressalta a necessidade de formação continuada específica nesse idioma para esse público. Esses docentes, reconhecem a importância de uma formação especializada e bem específica para lidar com os desafios e necessidades dos estudantes com transtornos ou diversidade, na área da educação inclusiva, especialmente, no contexto do ensino da LI.

Com esses resultados, destacamos a necessidade de fornecer suporte, formação e recursos adequados para os docentes, a fim de, melhor prepará-los, para lidar com o público da educação inclusiva. Reforçamos a urgência de dar

oportunidades, desenvolvimento profissional específico nessa área, tanto no aspecto geral da inclusão, como na adaptação para o ensino dessa língua.

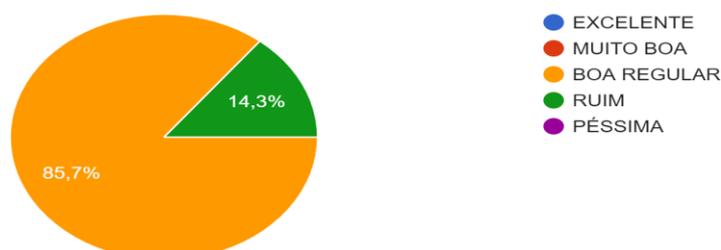
Assim, segundo o entendimento teórico, já mencionado nesta dissertação, a principal função da universidade, é o ensino, especialmente, a capacitação de professores, visando promover a inclusão educacional. No entanto, muitos estudos têm mostrado que os docentes, estão despreparados para lidar com estudantes com deficiências cognitivas, psicomotoras e sensoriais em salas de aula regulares (BUENO, 1999; GLAT, 1995, 2000; GLAT *et al.*, 2003; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GOFFREDO,1992). Além disso, devem trabalhar na formação continuada dos docentes em exercício.

Necessitamos, nesse sentido, estabelecer uma relação estreita, entre a universidade e a rede escolar, para que projetos de educação inclusiva, sejam eficazes. O envolvimento e a parceria entre as universidades e o sistema educacional, são fundamentais, para implementar políticas de qualidade voltadas para a inclusão educacional. Cabe pontuar que, conforme David (2002), a inclusão não é um processo natural, e não ocorre espontaneamente. Essas parcerias, firmadas entre as universidades e os órgãos competentes para fornecer as formações específicas, pode ajudar os docentes a se sentirem mais confiantes e eficazes ao enfrentar os desafios e promover a inclusão em suas salas de aula.

#### Gráfico 19 - Avaliação da formação recebida

18.COMO VOCÊ AVALIA SUA FORMAÇÃO EM GERAL PARA MINISTRAR AULAS DE LI PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação aos dados fornecidos, podemos elucidar que a grande maioria dos docentes (85,7%), avalia sua formação para ministrar aulas de língua inglesa para alunos com transtornos, como Boa ou Regular. Isso indica que, os respondentes, sentem que o tempo de docência e/ou os cursos de formação realizados, os deixou parcialmente preparados para lidar com os desafios e necessidades do público inclusivo no contexto do ensino desse idioma.

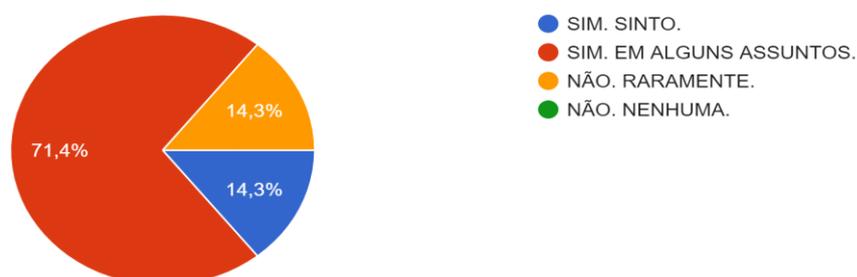
Em contrapartida, uma parcela de 14,3% dos docentes, avalia sua formação como ruim. Contudo, no início da pesquisa, na questão número cinco, foi pedido para avaliarem a formação no curso de Letras, de modo geral, e nenhum deles respondeu que foi ruim. Entretanto, a partir da questão número seis, quando os questionamentos se tornaram mais específicos, envolvendo a formação na graduação com oferta de módulos ou disciplinas inclusivas, as respostas mudaram completamente de direção. A maior parte deles, relataram que não tiveram nenhum módulo sobre isso, e os poucos que tiveram foi por tempo insuficiente. Logo, esses docentes, podem sentir que a formação recebida durante sua preparação inicial ou ao longo de sua carreira, não foi suficiente para desenvolver as habilidades e o conhecimento necessários para ministrar aulas de LI, para estudantes com transtornos. Eles podem enfrentar desafios específicos, ao adaptar sua prática pedagógica para atender às necessidades desses estudantes, o que pode afetar, sua confiança e eficácia na sala de aula.

Retomamos a importância de fornecer uma formação adequada e contínua para os docentes, no contexto da educação inclusiva e do ensino de LI. Embora, a maioria dos docentes, avalie sua formação como Boa ou Regular, é basilar, reconhecer e abordar as preocupações dos docentes, que consideram sua formação ruim. A oferta de programas de desenvolvimento profissional, recursos e suporte específicos para ministrar aulas de LI, para alunos com transtornos, pode ajudar a fortalecer as habilidades e a confiança dos docentes, promovendo uma abordagem inclusiva e eficaz na sala de aula.

### Gráfico 20 - Dificuldade ou facilidade para planejar

19.SENTE DIFICULDADE EM PLANEJAR AULA PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com fundamento nos dados, podemos verificar que a maioria dos docentes respondentes (71,4%), sente dificuldade em planejar aula para os estudantes com TAs, em alguns assuntos específicos. Isso indica que, esses docentes podem enfrentar desafios ao adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades desses estudantes em determinados tópicos ou conteúdos. Essas dificuldades, podem estar relacionadas à busca por estratégias diferenciadas, materiais adequados, ou abordagens pedagógicas específicas que promovam o aprendizado dos estudantes de inclusão.

Uma parcela de 14,3% dos participantes, afirma sentir dificuldade em planejar aula, para os estudantes com transtornos de forma geral. Esses docentes, podem enfrentar desafios mais amplos ao adaptar seu planejamento para atender às necessidades desse público inclusivo, em todas as áreas de conteúdo. Essas dificuldades, podem envolver a identificação de estratégias apropriadas, a modificação de materiais ou a criação de atividades adaptadas para promover a inclusão desses estudantes. Então, as reuniões pedagógicas para troca de informações sobre os estudantes com diferentes TAs, podem ajudar os docentes de LI a definirem as metodologias e a comporem o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual).

Por conseguinte, uma minoria de 14,3%, dos docentes afirma que, raramente, sente dificuldade em planejar aula para os estudantes com transtornos. Esses, se sentem confiantes em adaptar seu planejamento para atender às necessidades dos estudantes em questão em diferentes áreas de conteúdo.

Esses resultados, reforçam a importância de fornecer suporte, formação e recursos adequados para os docentes, a fim de ajudá-los, a enfrentar as dificuldades no planejamento de aulas para esse público específico. A oferta de estratégias específicas, materiais adaptados e orientações pedagógicas, pode auxiliar os docentes na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

**Gráfico 21** - Desafios para ministrar as aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

20. Quais são os desafios para desenvolver as aulas nas turmas em que os estudantes com transtornos de aprendizagens estão inseridos? Assinale as três opções que melhor representa esses desafios.

O questionamento acerca dos desafios, ajuda a identificar três desafios principais, enfrentados pelos docentes, ao desenvolverem as aulas nas turmas em que os estudantes com TAs estão inseridos. As três opções selecionadas pelos docentes foram:

1. Preparar e adaptar material para as aulas diárias, para cada um dos tipos de transtornos, uma vez que, os livros são pensados para os estudantes sem transtornos. Essa é uma preocupação compartilhada por 42,9% dos docentes respondentes, indicando que eles encontram dificuldades em encontrar ou criar materiais adequados

e adaptados que atendam às necessidades específicas dos diversos transtornos. Isso, destaca a importância de adaptar o material didático existente para torná-lo acessível e relevante para esses estudantes.

2. Preparar e adaptar as avaliações para cada um dos transtornos. Essa preocupação é citada por 57,1% dos docentes, indicando que eles enfrentam desafios ao desenvolver avaliações que sejam justas e adequadas para os estudantes com transtornos. Isso implica a necessidade de considerar estratégias de avaliação diferenciadas, que levem em conta as habilidades e as dificuldades específicas desses estudantes.

3. Compreender e saber lidar com as especificidades de cada transtorno. Essa preocupação também é mencionada por 57,1% dos docentes. Ela reflete, o desafio de compreender as características e as necessidades individuais de cada estudante com transtornos, a fim de, oferecer suporte adequado e adaptar às estratégias de ensino. Isso requer, conhecimento e atualização constante sobre os diferentes transtornos e suas implicações na prática pedagógica.

Além dos desafios apresentados, também, é mencionado que é difícil desenvolver as quatro habilidades básicas exigidas pelo idioma (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva) para os estudantes regulares, e mais ainda, para os que possuem transtornos, dada a carga horária mínima disponível. Essa questão afeta 85,7% dos docentes respondentes, destacando a necessidade de otimizar o tempo disponível para trabalhar todas as habilidades de forma eficiente.

Esses desafios, indicam a necessidade de fornecer o suporte adequado, a formação continuada e recursos específicos para os professores lidarem com os estudantes com transtornos mentais. A adaptação de materiais, avaliações e estratégias de ensino, bem como a compreensão das necessidades individuais desses estudantes, são elementos cruciais para promover uma educação inclusiva e eficaz.

### **Quadro 3** - Relato de experiência dos docentes

#### **21.FAÇA UM BREVE RELATO DA SUA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE INGLÊS PARA LIDAR COM OS ESTUDANTES QUE POSSUEM TRANSTORNOS.**<sup>7</sup> respostas

a) As atividades são adaptadas conforme cada transtorno, no entanto a oralidade é que mais predomina em sala.

b) NA MAIORIA DAS VEZES SINTO - ME DWSPREPARADA PARA LIDAR COM A SITUAÇÃO!

c) Uma das maiores dificuldades para lidar com alunos que possuem transtornos é que, na maioria das vezes, eles não acompanham a turma nas outras disciplinas - como português e matemática. Logo, quando chega na aula de inglês não tem uma base da sua língua materna suficiente para aprender uma segunda língua. Além disso, como os transtornos são diversos e as dou aula para muitas turmas, é muito difícil preparar atividades que sejam apropriadas para cada um deles.

d) Alguns dos alunos que são especiais, conseguem assimilar um pouco do que é trabalhado. Porém, não o suficiente. Aquelas mais comprometidas a aprendizagem são mínimas. Na verdade, nós professores estamos sozinhos na busca de conhecimentos para poder atender esse público. Infelizmente!!!

e) Difícil acompanhar o desempenho dos alunos com as especificidades e cuidar dos ditos normais. Pois não há um tempo de interação suficiente para estar com o aluno que necessita.

f) Por várias vezes eu preparei atividades adaptadas, exercise, jogos para estes alunos;

g) Geralmente o aluno tem um auxiliar que me o ajuda a fazer a atividade, mais nem sempre o aluno consegue realizar.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir dos relatos dos docentes respondentes de LI, podemos inferir que, eles enfrentam vários desafios, ao lidar com os estudantes que possuem TAs nas aulas de inglês. Alguns dos principais mencionados são:

- Despreparo e falta de confiança: Muitos docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com os estudantes que possuem transtornos, o que resulta em uma sensação de insegurança em relação à situação. Essa falta de preparo pode dificultar a criação de estratégias adequadas para atender às necessidades específicas desses estudantes.
- Dificuldades de aprendizado: Os docentes mencionam que, os estudantes com transtornos geralmente têm dificuldades em acompanhar o ritmo da turma e em adquirir habilidades na língua materna, o que afeta seu aprendizado na língua inglesa. A falta de uma base sólida na língua materna, torna ainda mais desafiador, o processo de aprender no mínimo o básico de uma língua estrangeira.
- Diversidade de transtornos: Os docentes destacam que, cada estudante com TAs, é único e possui necessidades específicas. Isso torna difícil adaptar as

atividades e preparar materiais que atendam a cada um deles. A diversidade de transtornos requer, planejamento e abordagem individualizada, o que pode ser um desafio significativo para os docentes que têm várias turmas.

- **Falta de apoio e recursos:** Os docentes mencionam que, muitas vezes se sentem isolados na busca de conhecimentos e estratégias para atender aos estudantes de inclusão. A falta de apoio e recursos adequados pode dificultar ainda mais sua capacidade de oferecer suporte eficaz a esses estudantes.
- **Limitações de tempo e interação:** Os docentes relatam que é difícil acompanhar o desempenho dos estudantes com transtornos, devido à falta de tempo e à falta de interação suficiente para atender às necessidades individuais de cada um deles. A necessidade de lidar simultaneamente com os estudantes sem transtornos e com aqueles que possuem especificidades, dificulta a atenção individualizada que necessitam.

Mesmo diante dos desafios explanados, os docentes nos demonstram esforços e dedicação ao prepararem atividades adaptadas, tais quais, exercícios e jogos para os estudantes com transtornos. Eles reconhecem, a importância de adaptar as atividades para atender às necessidades desse público, mas também, ressaltam que nem sempre, os estudantes conseguem realizar as atividades devido às dificuldades específicas.

Esses relatos, destacam, a necessidade de um suporte mais amplo, formação e recursos específicos para os docentes de LI, que lidam com o público inclusivo. É importante fornecer ferramentas e estratégias adicionais para apoiar esses docentes em seu trabalho, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo para todos.

## 22.O QUE FALTA PARA OS DOCENTES DE LI ATUAREM MELHOR NAS TURMAS QUE POSSUEM ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

7 respostas

- a) A carga horária é pouca, penso que uma atenção na hora atividade ou em outro momento ajudaria mais com pequeno grupo.
- b) Mais cursos preparou!
- c) Preparo através de formação continuada específica
- d) Formação específica voltada para a Língua Inglesa e maior suporte dos coordenadores em relação a essas crianças.
- e) Formação adequada e material próprio. Pois não adianta ter formação e o material ser retirado da internet sem um planejamento adequado.
- f) Mais conhecimento, preparo, abordagem e preocupação da escola quanto a isso também.
- g) Precisamos de formação e tempo, pois a aula é somente de 55 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Alicerçado nas contribuições dos docentes de língua inglesa, podemos identificar algumas áreas em que, eles destacam que falta suporte e recursos para atuarem de forma mais efetiva nas turmas que possuem estudantes com transtornos. Algumas das principais necessidades apontadas são:

- Carga horária insuficiente: os docentes apontam que, a carga horária disponível é limitada, e não permite tempo adequado, para atender às necessidades dos estudantes de inclusão. Eles mencionam, a importância de ter atenção durante a hora atividade ou em outro momento, a fim de oferecer, suporte individualizado ou trabalhar com pequenos grupos de estudantes.
- Formação continuada específica: Os docentes destacam a necessidade de receber formação continuada específica, para lidar com os estudantes com transtornos. Eles reconhecem que, mais conhecimento e preparação são essenciais para oferecer suporte adequado e adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades desses estudantes.
- Formação específica em língua inglesa: os respondentes ressaltam a importância de receber formação específica voltada para essa língua, considerando as particularidades do ensino desse idioma para estudantes com

transtornos. Eles enfatizam, a necessidade de estratégias, recursos e abordagens adequadas que sejam específicas para o contexto do ensino da LI.

- Suporte dos coordenadores e da instituição escolar: Os participantes mencionam que, é essencial contar com mais suporte dos coordenadores e da instituição escolar em relação aos estudantes com transtornos. Isso inclui, receber orientações, recursos adequados, planejamento conjunto e apoio para atender às necessidades desses estudantes de forma mais efetiva.
- Tempo e material adequado: Os docentes envolvidos na pesquisa, expressam a necessidade de ter mais tempo disponível para planejar e desenvolver suas aulas, além de, contar com materiais próprios e adequados, para atender às necessidades dos estudantes com transtornos. Eles enfatizam, a importância de ter materiais de qualidade que sejam planejados de forma adequada, ao invés de simplesmente, retirar recursos da internet sem um planejamento apropriado.

Essas contribuições, destacam a necessidade de investir em formação continuada específica, que vincule a LI à educação inclusiva, oferecendo suporte adequado e recursos apropriados, para os docentes que lidam com esse público de inclusão. Todavia, é necessário considerar a carga horária disponível, promover uma abordagem colaborativa, oferecer materiais planejados e adequados para atender às necessidades desses estudantes. A vinculação desses fatores, contribuirá para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo para todos os estudantes.

## **5.2 Concluindo os dados da pesquisa de campo**

A partir desta pesquisa, realizada com sete docentes, podemos concluir que, a presença de disciplinas ou módulos sobre educação inclusiva na graduação em Letras foi limitada para a maioria deles. Dessa forma, uma parcela considerável dos participantes percebe que, as universidades não estão cumprindo adequadamente seu papel na formação dos docentes para lidar com a educação inclusiva. Ficou aclarado que, há uma demanda por mudanças curriculares e maior oferta de módulos específicos para abordar essa questão durante a formação inicial.

Na linha investigativa adotada, somente uma minoria, acredita que apenas a formação continuada dará conta de abarcar e sanar a lacuna que existe no processo

de formação docente. Então, os resultados revelaram que a oferta de cursos de formação continuada em LI, relacionados com a educação inclusiva é limitada, uma vez que, a maioria dos docentes não possui nenhum curso específico nessa área. Diante do cenário exposto, é fundamental que as secretarias de educação estejam mais ativas na divulgação e no convite para a participação em cursos de formação continuada, nessa temática, garantindo que todos os docentes, tenham a oportunidade de acesso de forma igualitária.

Em face do exposto, ficou evidente que, é saudável a convivência entre todos os estudantes, com e sem transtornos. No que se refere, ao ato de planejar as aulas, compreendemos que, embora a maioria dos docentes adote uma abordagem com algumas especificidades, é encorajador constatar que parte dos respondentes também adota uma abordagem mais diferenciada, considerando as necessidades individuais dos estudantes com transtornos. Então, em referência ao aprendizado dos estudantes com TAs, ficou esclarecido que, enquanto a maioria dos docentes relata que o aprendizado ocorre de forma regular e respeitando as particularidades, uma parcela significativa, ainda sente que há espaço para melhoria.

Nessa perspectiva, com base na pesquisa, concluímos que a maioria dos docentes, não se sentem preparados para lidar com o público da educação inclusiva e ressalta a necessidade de formação continuada específica nesse idioma, para esse público. Por fim, é importante a destacar que, os dados obtidos com a pesquisa se trata de um universo específico, e que não representa todos os docentes; até porque, a amostra é pequena, mas possivelmente, representa outras tantas realidades semelhantes.

## 6. REPRESENTAÇÃO SUGESTIVA DE UM PLANO DE AÇÃO

Após desenvolvermos todo o estudo teórico e analisarmos os resultados da pesquisa de campo, nesta seção, apresentamos uma sugestão de plano de ação, que será enviado para as instituições públicas de ensino municipais, objetivando auxiliar o planejamento de ações estratégicas específicas para promover a inclusão e melhorar as práticas pedagógicas dos docentes nas aulas de LI. Numa linha de precisão convergente, apresentamos as reflexões finais dessa Dissertação.

### 6.1 Proposições para melhorias

Objetivo: Aprimorar a prática do docente de LI, para atender às necessidades dos estudantes da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental, promovendo uma experiência de aprendizagem inclusiva e significativa.

**Quadro 5** - Ações a serem desenvolvidas

<b>Ações a serem desenvolvidas pela secretária de educação municipal</b>
<p><b>Formação continuada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ofertar formação continuada específica, vinculando a LI à Educação Inclusiva.</li> <li>➤ Buscar e disponibilizar oportunidades de aprendizado e atualização em relação à metodologias inclusivas, adaptação de materiais e uso de tecnologia assistiva para os docentes de LI.</li> </ul> <p><b>Suporte institucional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proporcionar momentos de apoio e recursos adicionais aos da instituição escolar, como materiais adaptados e momentos de partilha e trocas de informações com os outros docentes da rede para o fortalecimento do processo de ensino desse idioma.</li> <li>➤ Disponibilizar professor substituto, para que os docentes de LI, possam participar ativamente dos cursos de formação continuada em educação inclusiva, em horários flexíveis (matutino/vespertino).</li> <li>➤ Buscar/ou elaborar um material único de LI, para toda a rede, voltado para o desenvolvimento do público de inclusão.</li> </ul>

**Quadro 05** – Ações a serem desenvolvidas (continuação)

<b>Ações a serem desenvolvidas pela gestão escolar</b>
<p><b>Avaliação inicial das necessidades e perfil dos estudantes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar uma avaliação detalhada das necessidades, habilidades e perfil dos estudantes da educação inclusiva a serem inseridos nas turmas regulares.</li> </ul> <p><b>Colaboração com profissionais de apoio.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer um diálogo constante com profissionais de apoio, como pedagogos, psicólogos e terapeutas, para compartilhar informações e desenvolver estratégias conjuntas, para apoiar os docentes na sala de aula de LI.</li> </ul> <p><b>Ambiente escolar acolhedor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover palestras sobre os transtornos com diferentes profissionais para todos os estudantes, objetivando compreender e evitar o bullying com o público de inclusão.</li> <li>➤ Incentivar a colaboração durante o momento do ato cívico, como o respeito e a interação afetiva entre os estudantes, promovendo a compreensão e a aceitação das diferenças.</li> </ul>
<b>Ações a serem desenvolvidas pelos docentes de LI</b>
<p><b>Desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Considerar as necessidades específicas, estilos de aprendizagem, preferências e estratégias de suporte necessárias para cada estudante.</li> <li>➤ Pesquisar e familiarizar-se com estratégias e abordagens de ensino inclusivas e adaptadas para o ensino da LI.</li> <li>➤ Adaptar materiais e recursos didáticos para atender às necessidades dos estudantes de inclusão.</li> <li>➤ Participar de cursos, workshops ou programas de formação continuada relacionados ao ensino de LI para estudantes de inclusão.</li> </ul> <p><b>Diferenciação no PDI (Plano Desenvolvimento Individualizado).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incorporar práticas de diferenciação e personalização no planejamento das aulas de LI dentro do PDI, considerando as necessidades individuais dos estudantes incluídos.</li> <li>➤ Oferecer atividades flexíveis, recursos adicionais e apoio individualizado, quando necessário.</li> </ul> <p><b>Sala inclusiva</b></p>

- Fomentar um ambiente de sala de aula inclusivo, com a participação todos os estudantes para que se sintam valorizados e respeitados.
- Acompanhar cuidadosamente o desempenho e os resultados do público inclusivo, de modo a utilizar as informações para ajustar e aprimorar continuamente as estratégias de ensino que estão sendo utilizadas.

#### **Parceria com os pais e responsáveis**

- Manter comunicação aberta e frequente com os pais ou responsáveis dos estudantes da educação inclusiva, compartilhando informações sobre o progresso e cobrando da família o apoio necessário para o aprendizado do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## **6.2 Reflexões finais**

Ao longo deste estudo para composição dessa Dissertação de Mestrado, me deparei com inúmeros desafios e possibilidades. Os primeiros passos e os momentos iniciais de pesquisas foram tensos e de muitas dificuldades. Confesso que houve obstáculos que contribuíram para uma vontade imensa de desistir; por outro lado, me senti desafiada pelas descobertas iniciais e pelos momentos de aprendizado com cada um dos professores Doutores, que passavam por nós, compartilhando conhecimento e nos instigando na pesquisa.

A partir de cada descoberta durante o percurso, já em parceria com a orientadora, iniciamos o rascunho das primeiras ideias. Partimos, então, para as buscas visando encontrar subsídios nas bases para dar sustentação teórica ao desenvolvimento desse estudo, onde procuramos esclarecer alguns dos principais desafios enfrentados pelos docentes de LI, e as prováveis perspectivas no desenvolvimento do trabalho escolar com os estudantes que possuem TAs, no contexto das salas regulares das instituições públicas de ensino municipais.

Nesse sentido, o percurso trilhado até aqui, foi árduo, porém, muito edificante. No decorrer desta pesquisa, concluímos que existem leis bem elaboradas que alicerçam a educação inclusiva, e algumas, recentes. Faltam, no entanto, a execução, colocar em prática, dentro das determinações propostas e contextos de cada lugar. Também, foi possível percebermos, a quantidade de estudos alertando para inúmeras situações que envolve o público da educação inclusiva, a permanência deles na sala regular. Além disso, reforçamos a ideia sobre os muitos desafios e as angústias que os docentes de LI vivenciam, diariamente, para conseguir o mínimo que seja, algum resultado, com os estudantes incluídos. Diante desse contexto, e após percorrermos e

finalizarmos todo esse trajeto, permeado por novas descobertas decorrentes desta investigação, apresentamos, na sequência, algumas reflexões.

Consideramos que foi positiva, a etapa de compreender ser necessário, atendermos a muitos requisitos, que abarcasse toda a dimensão da proposta de pesquisa. Buscas constantes em diversas fontes, e autores referências na área de inclusão, para fundamentar teoricamente um estudo dessa dimensão. Por isso, optamos pela abordagem metodológica mista, qualitativa/quantitativa e interpretativa para a análise dos dados colhidos.

Diante disso, conforme as informações eram colhidas e processadas, percebemos que as políticas de educação inclusiva, recentes no nosso país, e propagadas nos anos de 1990, são as responsáveis pelo aumento das matrículas desse público nas salas regulares. A legislação e os documentos norteadores dessa modalidade (BNCC/Modalidade Educação Especial, LDB 9394/96, Declaração de Salamanca (1994), e LBI 13146/2015), foram cruciais para a questão da inclusão; foram pensadas e elaboradas de modo amplo. Contudo, as propostas contidas nesses documentos, ainda são insuficientes para garantir que os estudantes com transtornos recebam uma educação de qualidade, como é o objetivo da proposta. As lacunas persistem.

De outro modo, temos como consequência, a questão de muitos cursos de licenciatura, responsáveis pela preparação dos futuros docentes que irão atuar nas salas regulares, não se adequaram, na implantação de disciplinas ou módulos para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Diante desse cenário, os docentes de LI, em sua maioria, são direcionados para as salas regulares, sem preparo adequado para lidar com o público de inclusão, conforme, dados obtidos a partir da pesquisa de campo. A pesquisa, também revelou, que o município ofereceu algumas formações, contudo, o convite para participação não foi amplamente extensivo, aos docentes de LI. Mesmo assim, as exigências de práticas inclusivas ocorrem de forma igualitária, é preciso “dar conta do trabalho com os estudantes incluídos”.

Os participantes, relataram dificuldades em lidar com os transtornos, visto que, são vários presentes nas turmas atendidas. Também ficou claro que, muitos dos docentes, não sabem diferenciar DAs de TAs. Alguns, possuem uma vaga noção. Isso nos mostra, o despreparo e a falta de confiança da maioria deles. Nesse interim, é

importante ressaltar que, os docentes de LI, na contemporaneidade anseiam por formações continuadas específicas, que vincule o ensino da LI à educação inclusiva, para o desenvolvimento de habilidades no público em questão. Muitas sugestões foram apresentadas pelos participantes da pesquisa, como perspectivas para melhoria no trabalho com os estudantes que possuem transtornos. Uma dessas perspectivas mais relevantes, foi a adoção de metodologias de ensino diferenciadas, que levem em consideração as necessidades individuais dos estudantes.

Alertamos que, a parceria entre os docentes de LI e profissionais especializados em TAs, também desempenha um papel fundamental. É necessário que o estudante com transtorno, tenha auxílio de outros profissionais, para adquirir habilidades básicas na língua materna e para se sentir mais confortável na LI. Ao trabalhar em conjunto, esses profissionais, podem compartilhar conhecimentos e estratégias, adaptando o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas dificuldades e buscar ajuda, é essencial, para promover uma aprendizagem eficaz.

É importante ressaltarmos que, o ensino da LI para estudantes com TAs, requer uma abordagem individualizada e flexível, reconhecendo que cada estudante, tem ritmo e estilo de aprendizagem únicos. Os desafios enfrentados por esses estudantes, não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas sim, como oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras e inclusivas.

Destacamos as perspectivas promissoras que, podem ser exploradas para superar os obstáculos e proporcionar uma educação efetiva. É importante esclarecermos que, o ensino de LI para estudantes com TAs, é um desafio que requer uma abordagem diferenciada e adaptada às necessidades desses estudantes. Então, é necessário que os docentes, estejam preparados para lidar com as dificuldades desses estudantes e que, utilizem metodologias e recursos pedagógicos, adequados para o ensino desse idioma.

Além disso, reiteramos que, o ensino da LI para estudantes com TAs, pode trazer benefícios significativos para esses estudantes, como a melhoria da autoestima e a ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, ressaltamos a ideia de que esta pesquisa, ora apresentada, não se encerra em si

mesma, já que o tema ainda possui muitos outros enfoques de abordagem a serem explorados.

Finalizamos a dissertação. Então, vamos retomar às nossas questões de pesquisa: são fornecidas formações continuadas aos docentes da LI para lidar com o público da educação inclusiva? Os docentes de LI são convidados e dispensados para participar dessas formações, principalmente quando são presenciais? As propostas contidas nesses documentos, são suficientes para que possamos garantir que, os estudantes com TAs, recebam uma educação de qualidade? Essas propostas, consideram o trabalho desenvolvido pelos docentes de LI? Nós, como docentes de LI, estamos preparados para lidar com esse público? Relatamos nossas dificuldades para lidar com esses estudantes?

Então, além dos apontamentos conclusivos apresentados, podemos ratificar que, o município estudado ofertou algumas formações continuadas na área da educação inclusiva, todavia, sem vincular o assunto com a LI, e sem estender o convite para os docentes do idioma em questão. Ficou claro que, esses docentes, anseiam por formação continuada, principalmente, as que ocorrem de forma presencial, para que se tenha tempo e espaço para que todos os participantes, tenham a oportunidade de aprender na prática e com tempo hábil para questionamentos e devolutivas nas respostas.

Nesse alinhamento, expomos que as propostas contidas nos documentos que referenciam a inclusão, embora, muito bem pensadas e planejadas, ainda não são suficientes para garantir que os estudantes com TAs, recebam educação de qualidade. As propostas contidas nas políticas de inclusão, até o momento, consideram muito pouco o trabalho dos docentes de LI, porque não fazem referência à formação específica, ou material didático exclusivo para esse público dentro desse idioma.

Nesse interím, o cenário atual é composto por docentes com preparo insuficiente, para lidar com os estudantes de inclusão. Os anseios e as angústias são evidentes, e os relatos de dificuldade para lidar com os estudantes em questão, acontecem geralmente, nas conversas informais e nas reuniões pedagógicas do ambiente escolar. Nesse âmbito, aos órgãos competentes, fica a tarefa de restaurar essa lacuna, que se arrasta ampliando a angústia, e causando entrave ao trabalho dos docentes de LI.

Por fim, o ensino da LI para estudantes com TAs, é um desafio complexo, mas, pode ser superado por meio da implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, formação, parcerias colaborativas e um ambiente inclusivo. Ao garantir que os docentes recebam o suporte necessário, podemos abrir portas para que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas e alcancem sucesso escolar e pessoal, capacitando-os, a participar de um mundo globalizado, multicultural e sem barreiras para novas possibilidades. Nesse sentido, acreditamos que as mudanças que nós docentes, almejamos, são completamente possíveis.

## 7. REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, S. F. Aprendizagem e Suas Implicações no Processo Educativo. **Revista de Letras da UEG**. São Luís de Montes Belos. p. 51-60. 2010.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed. p. 23-35. 2001

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV/V)**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição 70. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, L. C. S. De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição. In: IX **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ - ALAB, v. 1. p. 1-21, 2012.

BRAGA, J. E. F. *et al.* Ansiedade Patológica: Bases Neurais e Avanços na Abordagem Psicofarmacológica. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, Paraíba, v. 14, n. 2, p. 93-100, 2010.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado **Federal**: Centro Gráfico, p. 292, 1988,

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-leis/L9394.htm). Acesso em: 28/02/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. P. 9-10, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_28fev2022\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_28fev2022_versaofinal.pdf). Acesso em: 28/02/2022

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC. 2004

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Acesso em: 05/03/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <https://brasa.org.br/atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 04/03/2022

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

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. (Trad.) Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CAMPOS, L. M.L. A rotulação de alunos como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”: uma questão a ser refletida. In: **Ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1997. p.125-39.

CAVALCANTE, V. **Alfabetização e letramento na educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15534>. Acesso em: 20/11/2022.

CINEL, B. N. C. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita, **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 74, n. 19, p. 19-25, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM/disgrafia.pdf>. Acesso em: 15/04/2022.

COLL, C. MARCHESI, A. PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.**, Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2010.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 23, n. 2, p. 1, jan. 2002.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILHO, C. R. C. **Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia**, 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/2067/1/Jogos-Matemaacuteticos-ParaEstimulaccedilatildeo-Da-Inteligecircncia-Nos-Distuacuterbios-DeDiscalculia/pagina1.html#ixzz1JnDUXM53>. Acesso em: 01/08/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, São Paulo: FUNEPE, p. 66. 2018

FRIEDBERG, R.; MC CLURE. **A Prática Clínica de Terapia Cognitiva com Crianças e Adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIMENEZ, K. M. P. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

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

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. 1, 16-23, 2000.

GLAT R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, vol. 24, ano 14, 22-27, 2002.

GRADDOL, D. **English Next**. Plymouth: British Council. 2006.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, 4 (10), p.127-128, 1992.

GOLDIM, J.R. **Projeto de Pesquisa: Aspectos Éticos e Metodológicos**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/projeto.htm>. Acesso em: 29/07/2022.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 28, Supl I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 18/08/2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago. /dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>. Acesso em: 20/11/2022.

MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2005.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOURA, L. C.R. et al. **A formação do professor de línguas frente a prática de inclusão ou exclusão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Metodista De São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

MOURÃO, Jessé. **O ensino de língua inglesa e suas metodologias**. Tianguá: Clube de Autores, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Conferência intitulada Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da Educação**. 2005. Disponível em: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola\\_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc](http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc). Acesso em: 28/11/2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (10ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2005

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, A. M. **Estado do Conhecimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Phoenix: ELT, 1995.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a Relevância do Social). Editora: Plexus - 2ª Edição. 1998.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, 3 (6), 1617, 1990.

PINHEIRO, B. M.; GONÇALVES, M. H. **O Processo Ensino-Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 2001.

PONÇADILHA, J. C. N. **Disortografia: das concepções de professores e gestores às práticas pedagógicas e medidas educativas**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2016.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat,. p. 37-48, 2005.

REBELO, J. A. Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais. **Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 2, p. 227-249, 1998.

REBELO, J. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Porto: Edições Asa, 2001.

RICHARDS, C. J. **Reflective teaching in second language classroom**. United States of America: Cambridge University Press, 2005.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. (orgs) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

ROHDLE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007.

SÁNCHEZ, P. A. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, 2005.

SANTOS, M. T. C. T. O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática. *In: ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: Uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Polifonia**, v. 28, n. 52, p. 233-259, 2021.

SEVERINO, A. J. **Educação e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”**: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

SILVA, M.C. Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico. **O Portal dos Psicólogos**. p. 1-13. 2008.

SKINNER, B. F. (1957). **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts.

SOARES, Karen Dantas. **Indicadores de suicídio no método de Rorschach: um estudo de caso de depressão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUSA, I. V. Tecnologia acessível: reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos sonoros como acessibilidade aos textos literários para o aprendiz com deficiência visual. **Revista Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, 2017.

STALLARD, P. **Ansiedade: terapia cognitivo - comportamental para crianças e jovens**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

STRIEDER, R.; NOGARO, A. No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 51-73, 2016.

TEIXEIRA, D. S., BARRETO, D. A. B., NUNES, C. P. (2021). Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **Holos**. v.2, 1-19, 2021.

TELES, P. **Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário**. Lisboa: Distema, 2009.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, p. 154. 2007.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI**, v.9 n.1, 2017.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (Trad.) Jefferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (Trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOLFF, L. Tecnologia Instrucional. In: CASTRO, C. M. **Educação na Era da Informação**. Rio de Janeiro: BID: UniverCidade, 2001.

## APÊNDICE 1 - TERMO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Simoni Pereira Borges, secretária de educação do município de Campo Verde, CPF Nº 631.275.391-34, AUTORIZO Cléia Cristina da Silva, Mestranda da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e orientanda da Professora Doutora Laisa Veronese Bisol, a realizar pesquisa de campo através de questionários formatados na plataforma do *Google Forms*, com os docentes de LI do município de Campo Verde – MT para a realização do Projeto de Pesquisa "DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", que tem por objetivo primário: Investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente com os estudantes com Transtornos de Aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso.

Os pesquisadores acima citados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

1. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados participantes serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas o pesquisador terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Campo Verde - MT, 23 de março de 2023.



Simoni Pereira Borges  
Secretária Municipal de Educação

## APÊNDICE 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA URI (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES)



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,.....CPF Nº ....., AUTORIZO Cléia Cristina da Silva, Mestranda da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, a realizar pesquisa de campo através de questionários formatados na plataforma do *Google Forms*, com os docentes de LI do município de Campo Verde – MT para a realização do Projeto de Pesquisa “DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que tem por objetivo primário: Investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente com os estudantes com Transtornos de Aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

1. Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2. Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3. Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

4. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados participantes serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas o pesquisador terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Campo Verde - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

### APÊNDICE 3 – (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Esta investigação, intitulada “*DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*”, desenvolvida na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; por mim, Mestranda Cléia Cristina da Silva, orientado pela Profa. Dra. Laisa Veronese Bisol.

A motivação para desenvolver esse trabalho objetiva investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente com os estudantes com Transtornos de Aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso.

Riscos: destaca-se que nenhuma pesquisa com seres humanos é isenta completamente de riscos ou desconfortos. Desse modo, os riscos ao participar dessa investigação se referem ao fato de não se sentirem confortáveis perante algumas questões e por isso não responderem de forma fidedigna ou talvez por falta de conhecimento mais profundo sobre os transtornos de aprendizagem.

Já no que se refere aos benefícios, justifica-se contribuir com uma dissertação de mestrado sobre um tema atual e relevante pouco explorado no campo organizacional desse idioma; permeia também a possibilidade de suscitar momentos de reflexão entre os gestores e os docentes de LI do município de Campo Verde. A partir dos resultados obtidos, o objetivo é promover melhorias nas ações que serão planejadas envolvendo a clientela inclusiva nas aulas desse idioma de forma a alicerçar melhor o trabalho desenvolvido pelos docentes; aliando teoria e prática na capacitação especificados docentes que trabalham com essa disciplina de forma a melhorar a performance em sala de aula, desenvolvendo competências e habilidades, numa concepção de inteireza e educabilidade promovendo inspirações para lidar com os estudantes com TAs, rumo a aprendizagem significativa.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar dessa investigação científica por atuar como docente da disciplina de língua inglesa. Sua identidade não será revelada. Todas as informações obtidas serão, posteriormente, organizadas e analisadas, servindo para uso exclusivo desta pesquisa. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos no computador pessoal da pesquisadora, sem armazenamento na nuvem, sendo, após esse período, serão excluídos.

Você pode desistir da pesquisa sem prejuízo algum, caso não se sinta confortável; pois sua participação é voluntária. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza. Além disso, você pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa, podendo acessar os resultados parciais e finais fazendo contato comigo por meio do número (66)9.9914.1057/ou pelo e-mail [a102181@uri.edu.br](mailto:a102181@uri.edu.br), ou ainda, com Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) - da URI, Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306, Coordenadora: Profa. Dra. Marinês Aires, Vice Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco, e-mail: [cep@uri.edu.br](mailto:cep@uri.edu.br). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Este documento será assinado em duas vias: uma via ficará com você e outra ficará sob minha responsabilidade. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

Campo Verde - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

## **APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES**

### **PROFESSOR (A)**

O questionário a seguir é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada

*“DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”*, desenvolvida na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; pela pesquisadora, Mestranda Cléia Cristina da Silva, orientado pela Profa. Dra. Laísa Veroneze Bisol. Tem como objetivo investigar os principais desafios que constituem entrave para o trabalho docente com os estudantes com Transtornos de Aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa no contexto dos anos finais do Ensino fundamental do município de Campo Verde – Mato Grosso.

O questionário levará em torno de 3 a 5 minutos para ser preenchido e as questões são de múltipla escolha. Agradeço sua disponibilidade em colaborar com este estudo, com a certeza de que este esforço terá grande valor para impulsionar as reflexões e promover melhorias nas ações que serão planejadas envolvendo a clientela inclusiva, em especial os que possuem transtornos.

Caso tenha qualquer dúvida ou comentário, não hesite em contatar via e-mail. Cléia C. da Silva [a102181@uri.edu.br](mailto:a102181@uri.edu.br) ou pelo telefone (66) 9.9914.1057

Muito obrigada!

### **PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL**

1. Você trabalha somente na rede municipal de ensino?

( ) Sim. Atendo apenas a rede municipal

( ) Não. Atendo a rede municipal e estadual

Não. Atendo a rede municipal e privada

2. Qual é o seu nível de formação?

Pós-Graduação/Doutorado

Pós-Graduação/Mestrado

Pós-Graduação/Especialização

Graduação

3. Sua graduação é:

Letras/Português

Letras/Espanhol

Letras/Inglês

Outra

4. Quantos anos de experiência possui no ensino de língua inglesa?

Mais de 10 anos.

De 5 a 10 anos.

De 2 a 5 anos.

Menos de 2 anos.

5. Como você avalia sua formação em letras?

Excelente

Muito boa

Boa regular

Ruim

Péssima

**QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE O TEMA.**

6. Na graduação de letras, teve disciplinas/módulos sobre educação inclusiva?
- Sim, tive durante aproximadamente 2 anos.
- Sim, tive durante menos de 1 ano.
- Não, não tive nada sobre isso
- Não, não me recordo.
7. Você considera que as universidades são omissas em relação a formação dos docentes para lidar com o público da educação inclusiva?
- Sim, são. Já deveriam ter feito mudanças no currículo.
- Sim, são. Pois não ofertam módulos específicos para lidar com essa questão.
- Não. Essa não é uma questão de cunho universitário.
- Não. Essa é uma questão somente de formação continuada.
8. Possui cursos de formação continuada em língua inglesa relacionados com educação inclusiva?
- Sim, tenho com mais de 20 horas.
- Sim, tenho com mais de 10 horas.
- Sim, tenho com carga horária insatisfatória.
- Não, não tenho.
9. Caso tenha respondido sim, na questão anterior, quantos cursos de formação continuada em língua inglesa relacionados com educação inclusiva possui?

Tenho mais de dois.

Tenho dois.

Tenho apenas um.

Não tenho nenhum.

10. Como você chegou aos cursos de formação continuada vinculados à língua inglesa e educação inclusiva que participou?

Por intermédio da secretaria de educação do município.

Por intermédio da instituição em que atuou/atuava.

Por iniciativa própria.

Não participei de nenhuma nesse formato questionado.

11. Já foi convidado(a) pela secretaria de educação do município a participar de cursos de formação continuada vinculando educação inclusiva e língua inglesa?

Sim, foi um curso bom.

Sim, foi um curso regular.

Sim, porém foi insatisfatório.

Não, nunca fui convidado.

12. Quando o município oferece os cursos de formação continuada de forma presencial relacionados aos transtornos de aprendizagem, os docentes de língua inglesa e os de outras disciplinas são convidados igualmente?

Sim, o acesso é o mesmo.

- Sim, porém com menor frequência.
- Não, os docentes de LI têm menos acesso.
- Não sei responder.

13. Sabe a diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem?

- Sim, sei exatamente.
- Tenho uma vaga ideia do seja.
- Não compreendo especificamente.
- Não. Preciso me informar.

14. Considera que há algum prejuízo na turma pelo fato de ter estudantes com transtornos de aprendizagem nas salas de aula regulares?

- Sim, há.
- Sim. Há, a perda do fio condutor de forma parcial.
- Não há prejuízo, porém nessas turmas a aula é bem devagar.
- Não há prejuízo. A aula acontece normalmente.

15. Como é o planejamento das aulas nas turmas em que os estudantes com transtornos de aprendizagem estão inseridos?

- Normal. Faço igual para todas as turmas.
- Normal. Apenas com algumas especificidades.
- Diferente. Faço um para cada tipo de transtorno.
- O planejamento não tem interferência direta.

16. Como se dá o aprendizado dos estudantes com transtornos de aprendizagem nas suas aulas?

- Acontece normalmente igual com qualquer outro.
- Acontece de forma diferenciada.
- De forma regular respeitando o tempo e as particularidades.
- Na maioria das vezes de forma insatisfatória.

17. Sente-se preparado(a) para lidar com o público da educação inclusiva?

- Sim. Muto bem preparado(a).
- Sim. Parcialmente.
- Não. Preciso me informar melhor.
- Não. Preciso de formação continuada específica nesse idioma para esse público.

18. Como você avalia sua formação para ministrar aulas de LI para alunos com transtornos de aprendizagem?

- Excelente
- Muito boa
- Boa regular
- Ruim
- Péssima

19. Sente dificuldade em planejar aula para os estudantes com transtornos de aprendizagem?

- Sim, sinto.
- Sim, em alguns assuntos.

( ) Não, raramente.

( ) Não, nenhuma.

20. Quais são os desafios para desenvolver as aulas nas turmas em que os estudantes com transtornos de aprendizagens estão inseridos? Assinale as três opções que melhor representa esses desafios.

( ) Preparar e adaptar material para as aulas diárias para cada um dos tipos de transtornos, uma vez que os livros são pensados para os estudantes sem transtornos.

( ) Preparar e adaptar as avaliações para cada um dos transtornos.

( ) Compreender e saber lidar com as especificidades de cada transtorno.

( ) Desenvolver as quatro habilidades básicas exigidas por esse idioma para os estudantes regulares e para os que possuem transtornos com uma carga horária mínima, isto é, insuficiente.

21. Faça um breve relato da sua experiência nas aulas de inglês para lidar com os estudantes que possuem transtornos.

-----  
-----  
-----  
-----

22. O que falta para os docentes de LI atuarem melhor nas turmas que possuem estudantes com transtornos de aprendizagem?

-----  
-----  
-----  
-----