

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA: UNA CUESTIÓN DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD**

**THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH: A MATTER OF INCLUSION AND DIVERSITY**



Flávius Almeida dos ANJOS<sup>1</sup>  
e-mail: flaviusanjos@ufrb.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

ANJOS, F. A. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: uma questão de inclusão e diversidade. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. 00, e024027, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.18822>



- | Submetido em: 18/12/2023
- | Revisões requeridas em: 14/11/2024
- | Aprovado em: 22/11/2024
- | Publicado em: 18/12/2024

**Editores:** Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Professor Adjunto III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB) e do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGECEL/UFSB), Bahia, Brasil.

**RESUMO:** Este ensaio propõe refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, considerando esse processo também como uma questão de inclusão e diversidade. Para tanto, recorre a documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o relatório da Organizações das Nações Unidas (ONU, 2013), sobre inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A reflexão está delineada com base em duas linhas de inclusão: 1. Em um nível macro, a perspectiva política, que compreende a educação linguística em língua inglesa como uma forma de garantir a participação na vida social. Nesse sentido, analisa-se como ações têm sido implementadas pelo Estado, a partir de políticas públicas para o público em geral e de políticas educacionais; e 2. Em um nível micro, a perspectiva da diversidade, que busca pensar sobre o que pode ser feito para ensinar a língua inglesa. A relevância dessa reflexão reside na possibilidade de contribuir para a conscientização dos professores sobre a temática da inclusão, vinculada ao contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Inclusão. Diversidade. Ensino. Língua inglesa.

**RESUMEN:** Este ensayo se propone reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, considerando este proceso también como una cuestión de inclusión y diversidad. Para ello, utiliza documentos oficiales como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996), la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018) y el informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2013), sobre la inclusión social y los derechos de las personas con discapacidad en Brasil. La reflexión se basa en dos líneas de inclusión: 1. a nivel macro, la perspectiva política, que entiende la enseñanza de la lengua inglesa como una forma de garantizar la participación en la vida social, y en este sentido, cómo se han implementado acciones por parte del Estado, basadas en políticas públicas, para el público en general y políticas educativas, y 2. a nivel micro, la perspectiva de la diversidad, pensando en lo que se puede hacer para enseñar la lengua inglesa. La relevancia de esta reflexión radica en la posibilidad de contribuir a la concientización docente sobre la problemática de la inclusión vinculada al contexto de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Inclusión. Diversidad. Enseñanza. Lengua inglesa.

**ABSTRACT:** This essay proposes to reflect on the teaching and learning of the English language, considering this process as a matter of inclusion and diversity. Therefore, it resorts to official documents, such as National Education Guidelines and Bases Law (Brasil, 1996), National Common Curricular Base (Brasil, 2018), and the United Nations report (ONU, 2013) on social inclusion and the rights of people with disabilities in Brazil. For that purpose, this paper is outlined based on two lines of inclusion: 1. At a macro level, the political perspective, which understands the linguistic education in the English language as a way to guarantee participation in social life, and in this perspective, how actions have been implemented by the State, through public policies, for the general public and educational policies, and 2. at a micro level, the diversity perspective, to think about what can be done to teach the English language. The relevance of this study lies in the possibility of contributing to teachers' awareness of inclusion linked with the English language teaching and learning setting.

**KEYWORDS:** Education. Inclusion. Diversity. Teaching. English language.

## Introdução

Este ensaio pretende abordar a educação linguística em língua inglesa, considerando esse processo como uma questão de inclusão e diversidade. Aprender uma outra língua configura-se como uma demanda contemporânea frente ao cenário global. Os processos migratórios, a internacionalização do conhecimento, o intercâmbio acadêmico, a multinacionalização de empresas, o rompimento das barreiras geográficas - que possibilita o contato entre povos, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a internet - têm requisitado conhecimento em mais de uma língua, para participação em ações que são engendradas em outros idiomas. Nesse contexto, a língua inglesa tem desempenhado um papel central nas relações em que esses eventos ocorrem, o que pode ser explicado à luz da sua própria geopolítica<sup>2</sup>.

Vale a máxima de que o entendimento universal ainda está longe de ser alcançado. Contudo, a busca por uma língua(gem) que possa ser entendida por todos é constante (Rocha; Roth, 2000). Nessa perspectiva, a língua inglesa, configurada como uma espécie de commodity, tem se tornado uma necessidade de comunicação para milhares de pessoas, em vez de ser apenas um idioma de identidade cultural (Kumaravadivelu, 2005). Desse modo, o poder manifesto que essa língua conseguiu obter permitiu que ela despontasse como língua de acesso a serviços e expressão de formas de ser, agir e pensar, articulando ações em contextos em que pode operar como língua franca, isto é, quando usada como língua de contato por pessoas de diferentes bases culturais (Cogo, 2012) que não compartilham uma mesma língua materna.

No entanto, é preciso cautela, pois, embora a língua inglesa tenha se tornado a língua franca mundial, escolhida para comunicação internacional, é necessário um olhar crítico por parte do educador linguístico, já que ela pode estar sendo abordada não apenas como a língua da globalização, mas também da colonialidade (Kumaravadivelu, 2012). Por isso, a educação, quando pensada dentro do universo da globalização, adquire certa centralidade como o grande desafio a ser resolvido mundialmente (Monte Mór, 2012), porque, apesar de a globalização provocar o estabelecimento de novos padrões globais de riqueza, ela também gera padrões de exclusão social (Graddol, 2006). A produção de bens materiais e intelectuais é praticada na sociedade de forma que poucos possam consumir itens como relógios, automóveis, vinhos raros e perfumes caros (Leffa, 2007).

---

<sup>2</sup> Para maiores detalhes sobre a geopolítica do inglês ver LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (ed.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

Assim, o valor de um produto é proporcional à sua exclusividade, ou seja, quanto mais restrito, maior o valor, o que aponta para a exclusão. E a língua inglesa entra nesse rol de bens exclusivos, quando a elite ainda acredita ser detentora desse conhecimento. Por isso, esse cenário exige do educador linguístico uma atuação mais incisiva para refletir sobre os Direitos Humanos. Nessa linha de raciocínio, Graddol (2006) conclui que o inglês tem estado a serviço de uma gama de papéis corporativos e identidades diversas no mundo e, por conta disso, não é surpreendente a crescente demanda por empregados com competência nesse idioma global. Essa demanda, em certa medida, também impeliu diversos sistemas educacionais mundo afora, como o brasileiro, a incluir (ou manter) o ensino desse idioma em sua matriz curricular, como forma de alinhar-se com as perspectivas contemporâneas. Contudo, esta reflexão pretende ultrapassar essas perspectivas, contemplando outras.

Por isso, para além de pensar a língua em termos teóricos e conceituais, e como isso pode viabilizar a inclusão e abertura à diversidade, sobretudo de alunos com alguma necessidade especial, é preciso continuar pensando pragmaticamente o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para a inclusão de aprendizes de fato. Nesse sentido, propomos refletir sobre a inclusão sob duas perspectivas: 1) **Em um nível macro**, a perspectiva política, que compreende a educação linguística em língua inglesa como forma de preparar e garantir a participação na vida social, considerando a expressividade dessa língua em uma escala global, o que torna o acesso a ela e, portanto, à sua aprendizagem, um direito civil. E como ações têm sido implementadas pelo Estado, a partir de políticas públicas, para o público em geral, e políticas educacionais voltadas especificamente para o contexto educacional; e 2) **Em um nível micro**, a perspectiva da diversidade, pensando em como auxiliar diferentes indivíduos a aprender essa língua, considerando as suas diferenças, a diversidade, e o que se pode fazer para ensinar a língua inglesa nessa perspectiva.

Com base nessas duas linhas de raciocínio, este ensaio propõe refletir sobre a educação inclusiva, tomando como referência o contexto da sala de aula de língua inglesa, levando em consideração, para tanto, a premissa de que o ensino e a aprendizagem desse idioma também se tratam de uma questão de inclusão e respeito à diversidade, e que os professores poderão se deparar com alunos com alguma necessidade especial. Nas próximas seções, serão abordadas essas duas perspectivas de inclusão, recorrendo, para tanto, a alguns documentos oficiais que normatizam e orientam a Educação brasileira.

## O ensino da língua inglesa e a inclusão no nível macro

Stadler-Heer (2019) argumenta que o crescimento de publicações que relacionam a inclusão com o contexto da sala de aula de língua inglesa, bem como a criação de um grupo especial de estudos sobre práticas inclusivas e necessidades educacionais especiais, na Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (IATEFL), indicam que a 'inclusão' tem se tornado uma questão chave na área. Desse modo, em consonância com a autora, nesta seção, tomaremos como ponto de partida o ensino da língua inglesa como uma prática que deve promover a inclusão e o respeito à diversidade. Contudo, para tanto, é necessário esclarecer a qual conceito de inclusão e diversidade estamos nos referindo, bem como outros conceitos que se entrelaçam e os indivíduos que desejamos contemplar com esta reflexão.

A noção de inclusão que adotamos aqui toma como parâmetro aprendizes com alguma necessidade especial. Assim, consideramos que incluir é inserir, agregar, fazer com que alguém seja parte de um grupo, o que só poderá ocorrer a partir de ações com essa intenção. Inclusão, desse modo, diz respeito a um conjunto de ações que procuram assegurar acesso aos benefícios da vida em sociedade (saúde, educação, emprego, direitos) para indivíduos que, por algum motivo, se encontram desfavorecidos em relação ao sistema vigente na sociedade. Desse modo, a inclusão à qual fazemos referência, no nível macro, se alinha com as políticas implementadas pelo Estado para assegurar o direito à participação social. Quanto à diversidade, vamos considerar as diferenças que as pessoas têm, sobretudo em relação a alguma deficiência, mas também aos modos de falar, pensar e se comportar.

Assim, no tocante à perspectiva do nível macro, o Estado, de certa forma, se responsabiliza por elaborar diretrizes com as quais busca instruir os sistemas educacionais para que promovam a oferta do ensino, como um direito civil, para todas as pessoas. Para uma melhor compreensão desse nível, precisamos classificar ainda essas políticas em duas linhas: as políticas públicas e as políticas educacionais.

Sobre as políticas públicas, de acordo com relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2013, aproximadamente 10% da população mundial, o equivalente a 650 milhões de pessoas, viveriam, à época, com alguma deficiência. Nesse universo, quase 80% vivem em países em desenvolvimento. Esse mesmo relatório (ONU, 2013) destaca que dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam que o Brasil possuía 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, 23,91% da população nacional, e alerta

para o fato de que esses brasileiros tinham sido relegados a um plano secundário nas políticas públicas e que enfrentavam desafios e preconceitos de toda ordem, no que diz respeito à acessibilidade, e até mesmo aspirações pessoais a serem conquistadas nas áreas da saúde, educação e inclusão socioproductiva. Com base nesses dados, a ONU recomendou à nação brasileira, como encaminhamento, a expansão do uso de tecnologias assistivas e a acessibilidade na comunicação (LIBRAS, audiodescrição, dublagem, etc.), já que são critérios imprescindíveis para a democratização do acesso à informação e à inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, foi promulgada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com a finalidade de garantir e promover em condições de igualdade o exercício de direitos dessas pessoas, visando à inclusão social. Para essa Lei, as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Essa lei também preconiza que a deficiência tem um caráter biopsicossocial e leva em consideração quatro parâmetros: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. Dentre esses, para combater a restrição de participação social (Brasil, 2015), consideramos crucial o papel do professor para combater a exclusão e a discriminação, o que retomaremos na próxima seção.

Até este ponto, tratamos de políticas públicas. Mas, com relação às políticas educacionais especificamente, como elas também têm convergido para a inclusão? Representando avanço para a educação brasileira, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional para crianças especiais, em seu Art. 58, alterado pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelecia as diretrizes da educação nacional para crianças especiais, normatizando que, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a educação escolar deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo, inclusive, sinaliza que serviços de apoio especializado para atender às demandas da educação especial seriam disponibilizados, se necessários. Todavia, sabemos que a implementação desse artigo, na prática, deixa muito a desejar. Muitas escolas ainda carecem de profissionais habilitados e de suporte profissional específico para lidar com a diversidade dos alunos.

Ainda em termos de políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece que a aprendizagem da língua inglesa possibilita o estabelecimento de novas formas de engajamento e participação dos alunos no cenário mundial

global, promovendo um percurso formativo da educação linguística sob uma perspectiva crítica:

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 (Brasil, 2018, p. 241).

Como já afirmamos, a BNCC toma como referência o inglês como língua franca, o que coloca em xeque a supremacia das versões hegemônicas da língua inglesa, questionando a propriedade exclusiva desse idioma por parte dessas culturas. Assim, a BNCC considera e valida os diferentes repertórios linguísticos e culturais, contemplando, portanto, a diversidade. Mas, ainda com relação às orientações da BNCC, é necessário fazer algumas colocações. Primeiro, apesar de a adoção do inglês como língua franca representar um avanço expressivo em termos teóricos, prevalece, em muitos contextos, o ensino da língua inglesa com orientação de base nativa, cuja correção e apropriação orientam-se pelo falante nativo (Jenkins, 2012). Por isso, a formação continuada de professores, a elaboração e o aperfeiçoamento de materiais didáticos (locais) precisam continuar em pauta. Nesse sentido, é preciso observar que cursos de Letras com habilitação em inglês ainda podem apresentar lacunas expressivas que possibilitariam intervenção não apenas periférica, mas diretamente na inclusão de pessoas com deficiências nas escolas (Medrado, 2016). Segundo, apesar de mencionar o termo ‘diferença’ na seção do componente língua inglesa, a BNCC não faz nenhuma referência, em sua parte introdutória tampouco nos eixos das habilidades, sobre o respeito à diversidade das pessoas com algum tipo de deficiência. O que poderia ser abordado, a partir da perspectiva da inclusão e da exclusão, como habilidade a ser desenvolvida através dos descritores<sup>3</sup>, como, por exemplo, é normatizado para o componente história, para os 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental. No entanto, não se pode negar a existência de uma passagem que apenas abre margem para interpretação ao respeito às diferenças, quando trata da interculturalidade.

Por um lado, compreendemos que a inserção, de algum modo, da pauta da inclusão na política educacional da BNCC representa um avanço expressivo. Mas, por outro, pensamos que os professores de língua inglesa precisam saber como proceder para atuar com as diferenças.

<sup>3</sup> A BNCC normatiza para o 9º ano, por exemplo, para o componente história, o desenvolvimento da habilidade o descritor EFO9HI07: “identificar e explicar, em meio a lógicas de **inclusão e exclusão**, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 429).

Por isso, orientações específicas para esses docentes são necessárias, o que abordaremos na próxima seção, do nível micro, já que essas orientações podem convergir para ratificar a oferta da língua inglesa também como um direito, considerando que a educação é um direito de todos, e, assim, conseguiria contemplar a diversidade, quando se trata de diferença relacionada às pessoas com algum tipo de dificuldade de inclusão social.

### **O ensino da língua inglesa e a inclusão no nível micro**

A falta de qualificação dos professores de línguas estrangeiras é responsável pela autoexclusão dos alunos (Leffa, 2007). Ainda estamos em tempos em que se prima pela formação em quantidade, em detrimento da qualidade. Muitas escolas contratam professores de línguas despreparados; muitas vezes permitem que professores de outras áreas, das artes, das exatas, assumam a sala de aula de língua inglesa como forma de complementar a carga horária. Não bastasse a falta de competência linguística e desconhecimento teórico-metodológico para assumir a sala de aula, esses professores ainda carecem de uma formação para lidar com a diferença. Por isso, o nível micro da inclusão diz respeito ao preparo do educador linguístico para lidar com as diferenças. Nessa linha de raciocínio, McCleary (2009) propõe pensar a educação inclusiva em língua estrangeira, questionando quais adaptações, estratégias e recursos pedagógicos são necessários para atender à inclusão de portadores de alguma necessidade especial na sala de aula de língua estrangeira do ensino regular, bem como sobre o fato de que a temática da inclusão deveria fazer parte da formação do professor de línguas estrangeiras.

Desse modo, a perspectiva do nível micro está constituída nesse sentido e é prescindível que educadores pensem a oferta do ensino de uma língua, em termos pragmáticos, em consonância com a diversidade de um grupo de aprendizes, para atender a demandas específicas. Isto é, diferentes aprendizes requerem diferentes formas de internalizar o conhecimento. Isso, por sua vez, solicita que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade, com alunos, por exemplo, com o transtorno do espectro do autismo, baixa visão, dificuldades de locomoção etc., o que solicita um olhar mais sensível e práticas de ensino mais inclusivas, que também contemplem esses aprendizes. Sobre isso, McCleary (2009, p. 203) problematiza que:

professores já enfrentam um grande desafio ao precisar adaptar sua atenção em sala de aula à gama normal de diversidade que os alunos apresentam nas classes regulares: de níveis de atenção e preparo, níveis de motivação e estilos



de aprendizagem. Numa classe inclusiva, além dessa diversidade comum, podem ser encontrados também alunos com baixa visão, com comprometimentos motores ou cognitivos, ou com surdez (McCleary, 2009, p. 203).

Acontece que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade e, por isso, a manutenção de alunos com alguma necessidade especial em classes comuns, sob os cuidados de professores sem a formação adequada (McCleary, 2009), representa um enorme paradoxo frente às leis e normas educacionais brasileiras de políticas de inclusão. Para atender a essas demandas, os professores precisam passar pelo crivo de uma formação que contemple essa diversidade, o que vai convergir para a inclusão. Mas, acima de tudo, os professores precisam desenvolver uma sensibilidade que possibilite compreender que o ofício docente também requer doar-se a causas individuais e coletivas, que solicitam adaptações. Em outras palavras, os professores precisam desenvolver uma espécie de espírito docente para a inclusão, observando as necessidades específicas de todos e de cada um em particular. O ofício docente, para fazer sentido, precisa ser responsivo às demandas dos aprendizes, de acordo com as suas diferenças. Qualquer movimento em sentido contrário dará espaço para a exclusão. Nesse ponto, pensamos que a exclusão se trata, no final das contas, de um processo gerado pela discriminação. Ou seja, as pessoas são excluídas porque são discriminadas por alguma razão.

Desse modo, a escola tem um papel essencial para lidar com essas questões de inclusão. Se determinados segmentos sociais impossibilitam a inclusão, é a escola que tem esse papel de lutar para garantir a igualdade de direitos. Tudo deve começar na escola. E da escola, as pessoas alcançam a sociedade como um todo. Por isso, devem-se também considerar questões de ordem atitudinais, com que as pessoas agem no sistema educacional e na sociedade em geral, e que oprimem os aprendizes, quando promovem a exclusão, sobretudo de aprendizes que têm alguma necessidade especial. O primeiro passo é que os professores conheçam o conceito de inclusão, a fim de praticá-lo. Sobre essa questão, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pontua que:

a inclusão é vista como um processo de abordar e responder à diversidade das necessidades de todos os aprendizes, aumentando a participação na aprendizagem, culturas e comunidades e reduzindo a exclusão dentro e a partir da educação. Envolve mudanças e modificações em conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abrange todas as crianças de faixa etária adequada e a convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças<sup>4</sup> (UNESCO 2005, p. 13, tradução do autor).

Para a área da educação linguística, especificamente, na visão de Stadler-Heer (2019), já está evidente a relevância do conceito de inclusão, como um desejo da maioria dos educadores, da educação básica, para corresponder às diferenças dos aprendizes. Todavia, essa autora destaca que, para esse fim, os professores precisam adquirir novas habilidades específicas para diagnosticar, abordar e monitorar as diferentes dificuldades no aprendizado de uma língua, que estudantes com necessidades especiais têm. Mas como o professor de língua inglesa pode atuar para promover um contexto mais inclusivo?

Antes de tudo, é preciso considerar o fato de que os professores, quase em sua totalidade, não sabem conduzir as suas aulas em turmas com alunos com diferentes tipos de deficiências (Medrado, 2016). Desse modo, pensando nas demandas e todas as políticas teoricamente já estabelecidas, é preciso agora partir para a ação. É necessário praticar a teoria. Assim, é crucial preparar os professores, o que deve iniciar já na graduação. Nessa perspectiva, Medrado (2016) propõe a formação do professor de línguas estrangeiras para lidar com demandas advindas das diferenças:

isso implica estabelecer uma formação de professores que promova espaços concretos de atuação, onde os saberes disciplinares sobre conteúdos específicos estejam atrelados a reflexões sobre inclusão e, por conseguinte, sobre ética profissional (Medrado, 2016, p. 264).

Assim, Medrado (2016) coloca em pauta que promover a inclusão também se trata de uma questão ética profissional, que exige do educador linguístico uma postura de responsabilidade com o outro, quando a partir de encontros reais com as diferenças, ele se conscientiza da sua própria diferença. Essa pesquisadora destaca ainda que o ofício docente precisa ser reconhecido como uma atividade eminentemente inclusiva, considerando que os

---

<sup>4</sup> **Original:** *Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.*

professores recém-formados podem encontrar alunos com deficiência quando eles adentrarem o contexto da sala de aula.

Para Stadler-Heer (2019), compreender a noção de inclusão passa pelo crivo de uma visão transformada do ensino de língua. Para essa pesquisadora, os professores de línguas precisam repensar os conceitos convencionais de diferença individual, que operam nas escolas, relacionados a todos os aspectos da escolarização, incluindo a infraestrutura dos prédios, os recursos financeiros, a comunidade escolar e o treinamento de pessoal. No entanto, não se pode perder de vista que, para além desses aspectos, é preciso, como já mencionado, que o professor desenvolva um espírito de inclusão, uma espécie de consciência, que alcance pragmaticamente o seu fazer. Em outros termos, a abordagem de ensino, o uso de recursos didáticos, o próprio material didático, o formato das atividades, avaliações, etc., precisam contemplar as diferenças.

Vejamos, por exemplo, o que dizem Garcia e Tyler (2010) sobre essa questão, quando ponderam que, a depender das áreas específicas afetadas pela falta de habilidade para ler, os aprendizes também podem experimentar enorme dificuldade em decodificar novos vocabulários, reter novas informações e organizar as ideias. Por isso, o professor precisa estar munido de conhecimentos, ferramentas e estratégias que o permitam identificar e compreender essas dificuldades que, embora muitas vezes sejam compreendidas como anormais, na realidade, estão situadas no universo das diferenças.

Garcia e Tyler (2010) discutem a identificação de barreiras instrucionais para a aprendizagem e apresentam algumas orientações. Elas argumentam que essa verificação, tanto para a aprendizagem quanto para a avaliação, inicia quando os professores identificam os resultados desejados com a proposta de aprendizagem e quando decidem os meios que empregarão para avaliar essa proposta. Desse modo, elas recomendam que os professores revisem o conteúdo e as abordagens instrucionais, a fim de reconhecer as demandas cognitivas e linguísticas. Elas também alertam que conteúdos, textos e estratégias específicas podem não promover o engajamento eficientemente no processo de aprendizagem, assim como métodos de avaliação podem rapidamente se tornar testes de proficiência em vez de desempenho acadêmico e, desse modo, fracassam em promover uma mensuração real da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para promover a inclusão, Stadler-Heer (2019) recomenda o uso de jogos, técnicas de drama e tecnologia assistiva por computador, que podem promover o envolvimento ativo de todos os aprendizes. A autora também recomenda projetos, planos semanais e ciclos de aprendizagem, que podem facilitar a aprendizagem entre leitores considerados excelentes.

Além disso, pensamos que o olhar atento do professor, no contexto da sala de aula de línguas, precisa ser introspectivo também, isto é, o professor precisa se questionar se está falando na tonalidade e velocidade adequadas, se está usando a língua materna para mediar, se as dinâmicas em grupos correspondem às diferenças, se as atividades propostas e exames estão contemplando a diversidade, etc. Por isso, algumas escolas brasileiras, como o Colégio Adventista da Bahia, já estão produzindo “provas adaptadas”, com questões textuais menores, que buscam fazer com que os aprendizes, com alguma necessidade especial, alcancem compreensões das questões propostas, em um tempo igual para todos, mas considerando os ritmos de cada um. No final, o que se almeja é a consolidação de uma habilidade, da aprendizagem de um conteúdo, a partir de caminhos distintos, não mais fáceis, mas adaptados. Nessa linha de raciocínio, em termos pragmáticos, Norris (2019), com base em sua experiência com professores de língua inglesa da educação básica, propõe seis elementos para promover a inclusão de aprendizes, que devem fazer parte da identidade profissional do professor de inglês:

1. Reconhecer e valorizar a diversidade;
2. Desenvolver atitudes positivas com relação à diversidade;
3. Usar estratégias pedagógicas que encorajem a educação inclusiva;
4. Envolver os pais, os aprendizes e outras pessoas;
5. Avaliar os aprendizes individualmente de diferentes maneiras;
6. Apoiar os alunos na identificação, abordagem e avaliação das metas de aprendizagem, baseado em ajustes razoáveis.

Assim, Norris (2019) considera o professor como peça chave para criar um ambiente de ensino inclusivo. Para tanto, essa pesquisadora pontua que o professor precisa observar os fatores físicos e materiais, tais como se todos os alunos veem o quadro, se acessam o material didático ou se integram atividades físicas e sociais. Nesse cenário, o professor precisa desenvolver e exibir atitudes positivas às diversidades dos aprendizes, o que pode trazer resultados exitosos no processo educativo.

Finalizamos aqui esta breve problematização sobre inclusão no contexto da sala de aula de língua inglesa. Este ensaio, embora não consiga contemplar todas as categorias das diferenças, pretendeu incitar a reflexão sobre a inclusão, para que saia da esfera do problema e se torne solução para milhares de pessoas que ainda estão à margem do processo educativo. A seguir, estão as considerações finais.

### Para concluir, por enquanto...

O ponto central desta reflexão é sinalizar caminhos que contribuam com o questionamento: como ser um professor de língua inglesa includente? O que, de modo algum, irá se esgotar aqui. Concordamos com o fato de que, em nenhum outro componente curricular, seja tão fácil excluir os aprendizes, por razões diversas, como ser língua estrangeira, o que pode intimidar, por questões ideológicas, que podem gerar o complexo de inferioridade dos aprendizes ou por questões de acessibilidade mesmo. Por isso, discutimos pontos importantes que podem auxiliar a alcançar respostas para esse questionamento. Assim, discorreremos sobre políticas públicas educacionais, o conceito de inclusão e como o professor pode atuar para promover um ambiente mais inclusivo, sobretudo desenvolvendo uma espécie de espírito para a inclusão. Mas uma formação continuada, abordando com profundidade conceitos, técnicas e estratégias de inclusão, ainda são necessárias. Nesse universo, no nível linguístico, é essencial que o professor consiga se incluir primeiro, considerando que o excluído não inclui; logo, o professor precisa conhecer a língua que leciona, para estar incluído na comunidade de falantes de línguas estrangeiras, a fim de que possa proceder à inclusão dos seus alunos.

É preciso destacar também que, se em certa medida o Estado já fez a sua parte, cumprindo o seu papel de elaborar políticas para a inclusão, agora resta ao professor fazer a sua também, porque os alunos com diferenças aguardam por este tratamento. Mas o fato é que os professores precisam de auxílio para alcançar a compreensão sobre a diferença e sobre como podem atender às demandas dos aprendizes. O que não é uma tarefa fácil, considerando o fato de que as políticas sobre inclusão são relativamente novas no Brasil e a complexidade das diferenças. Isto é, em uma mesma sala de aula, os professores podem se deparar com alunos surdos, mudos, com o transtorno do espectro do autismo, com hiperatividade, etc. E por isso, o professor não pode ser abandonado. Nesse sentido, as políticas de inclusão devem também contemplar a formação dos professores de maneira prática. É preciso investir na formação docente para a inclusão.

Assim, uma análise do panorama sobre a inclusão no contexto educacional regular aponta para uma dissonância entre o que os documentos oficiais orientam, normatizam e o que se faz na prática. A quem responsabilizar? Se, por um lado, os professores não estão preparados ou não se preparam, algum elemento dessa política ainda precisa ser acrescentado, por outro, apesar de todas as políticas públicas e educacionais, os resultados ainda são ínfimos, porque a Lei, as Diretrizes educacionais apenas asseguram a liturgia do ensino, não a aprendizagem

efetiva, já que não há garantias mínimas de tempo e infraestrutura básica para que o aluno seja incluído e aprenda (Leffa, 2009).

Nesse sentido, a área da inclusão e da diversidade é vasta e ainda suscita novos estudos. Os pesquisadores podem, por exemplo, articular pesquisas que envolvam como os recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de inclusão, como os professores conduzem as suas práticas para incluir os aprendizes, considerando as suas diferenças, diversidades, ou mesmo pesquisar como os aprendizes percebem a inclusão no contexto educacional, focando nas demandas que eles têm, e tantas outras questões a serem pesquisadas, que podem contribuir com o aperfeiçoamento de uma educação mais inclusiva.

Voltando ao questionamento sobre como ser um professor includente, em suma, o professor de língua inglesa precisa reconhecer que o seu objetivo é também incluir o aluno na comunidade de falantes/usuários da língua inglesa. Apesar da sua forte relação com o fenômeno da globalização, não pensamos que a aprendizagem de uma língua como o inglês, frente à sua manifesta expressão, se deva meramente por conta desse fenômeno. O professor deve ser visionário nesse sentido e perceber que o esforço que faz para incluir os seus alunos, no contexto da sala de aula de língua inglesa, convergirá para possibilitar que eles tenham acesso a novas formas de ser, agir, pensar e se comportar, o que vai contribuir para a (re)formação das suas próprias identidades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- COGO, A. English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. **E LT Journal**, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012. DOI: 10.1093/elt/ccr069.
- GALLOWAY, N.; KRIUKOW, J.; NUMAJIRI, T. **Internationalisation, Higher Education and the Growing Demand for English: An Investigation into the English Medium of Instruction (EMI) Movement in China and Japan**. [S. l.]: The British Council, 2017.
- GARCÍA, S. B., TYLER, B. J. Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 49, n. 249, p. 113 -120, 2010. DOI:10.1080/00405841003626585.
- GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. The British Council. London: The English Company Ltda., 1997.
- GRADDOL, D. **English next**. London: The British Council, 2006.
- JENKINS, J. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, [S. l.], p. 486-494, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. *In*: MAXIMINA, M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 25-37.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global Society**. New York: Routledge, 2012.
- LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (ed.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.
- LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- McCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. *In*: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 203-220.
- MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: JORDÃO, C. M. (org.) **A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 263-284.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (org.) **A formação do professor de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2012. p. 23-49.

NORRIS, L. **Using inclusive practices**. The United Kingdom: The British Council, 2019.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

ONUBR, Nações Unidas no Brasil. **A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: Uma agenda de desenvolvimento pós-2015**. Brasília, 2013. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/UN\\_Position\\_Paper-People\\_with\\_Disabilities.pdf#:~:text=Inclus%C3%A3o%20Social%3A%20Visa%20incluir%20as,moradia%20e%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20equipamentos](https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf#:~:text=Inclus%C3%A3o%20Social%3A%20Visa%20incluir%20as,moradia%20e%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20equipamentos). Acesso em: 7 ago. 2023.

ROCHA, R.; ROTH, O. **O livro dos gestos e dos símbolos**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

STADLER-HEER, S. Inclusion. **ELT Journal**. [S. l.], v. 7, n. 2, p. 219-222, 2019. DOI: 10.1093/elt/ccz0042000.