

**ENSINO INCLUSIVO DE LÍNGUA INGLESA: NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

**ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LENGUA INGLESA: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESORES DE ESCUELAS PÚBLICAS**

**INCLUSIVE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE: (AUTO)BIOGRAPHICAL
NARRATIVES OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS**



Larissa Mirelle de Souza PAIVA¹
e-mail: mirelle_uzl16@hotmail.com



Simone Maria da ROCHA²
e-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br



Emerson Augusto de MEDEIROS³
e-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Como referenciar este artigo:

PAIVA, L. M. S.; ROCHA, S. M.; MEDEIROS, E. A. Ensino inclusivo de língua inglesa: Narrativas (auto) biográficas de professores de escolas públicas. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, e024003, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.19245>



| **Submetido em:** 19/10/2023

| **Revisões requeridas em:** 13/12/2023

| **Aprovado em:** 05/02/2024

| **Publicado em:** 23/04/2024

Editores: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC), Caraúbas – RN – Brasil. Mestra em Ensino. Professora na rede estadual de Educação Básica.

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas – RN – Brasil. Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino/UFERSA).

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró – RN – Brasil. Doutor em Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino/UFERSA).

RESUMO: Este texto tematiza o ensino inclusivo de língua inglesa. Apresenta uma pesquisa que objetivou pensar, por meio de narrativas (auto) biográficas de docentes, práticas pedagógicas de língua inglesa desenvolvidas com alunos com deficiência de escolas públicas do Município de Caraúbas (RN). O estudo fez uso da abordagem qualitativa e se encorou na pesquisa (auto) biográfica. Como sujeitos da pesquisa, participaram dois docentes que ensinam língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do referido município. Como técnica para a produção dos dados, utilizou-se de entrevistas reflexivas, creditando as narrativas (auto) biográficas dos docentes. Concluiu-se, entre outros aspectos, que o ensino inclusivo de língua inglesa não se faz de modo desarticulado do trabalho na escola como um todo. É preciso haver o diálogo e ações colaborativas na instituição e em sala de aula para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência na educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Ensino de Língua Inglesa. Educação Especial. Escola Pública.

RESUMEN: Este texto aborda la enseñanza inclusiva del idioma inglés. Presenta una investigación cuyo objetivo fue reflexionar, a través de narrativas (auto)biográficas de docentes, sobre las prácticas pedagógicas del idioma inglés desarrolladas con alumnos con discapacidad en escuelas públicas del Municipio de Caraúbas (RN). El estudio utilizó un enfoque cualitativo y se basó en la investigación (auto)biográfica. Como sujetos de la investigación participaron dos docentes que enseñan inglés en los últimos años de la Educación Primaria en dos escuelas públicas de dicho municipio. Como técnica para la producción de datos, se emplearon entrevistas reflexivas, atribuyendo las narrativas (auto)biográficas de los docentes. Se concluyó, entre otros aspectos, que la enseñanza inclusiva del idioma inglés no se lleva a cabo de manera desarticulada del trabajo en la escuela en su conjunto. Es necesario establecer diálogos y acciones colaborativas en la institución y en el aula para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación escolar.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Enseñanza de Lengua Inglesa. Educación Especial. Escuela Pública.

ABSTRACT: This text addresses the inclusive teaching of the English language. It presents research aimed at reflecting on English language pedagogical practices developed with students with disabilities in public schools in the Municipality of Caraúbas (RN) through (auto)biographical narratives of teachers. The study employed a qualitative approach and was grounded in (auto)biographical research. As research subjects, two teachers who taught the English language in the final years of elementary education in two public schools in the municipality participated. Reflective interviews were used as a technique for data production, crediting the (auto)biographical narratives of the teachers. Among other aspects, it was concluded that inclusive teaching of the English language is not carried out in isolation from the work in the school as a whole. There needs to be dialogue and collaborative actions in the institution and classroom to promote the inclusion of students with disabilities in education.

KEYWORDS: Inclusion. English Language Teaching. Special Education. Public School.

Introdução

Este estudo tematiza o ensino inclusivo de língua inglesa em escolas públicas do município de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O desejo de investigar a temática nasceu da experiência, de um dos autores deste texto, quando vivenciou sua formação inicial na licenciatura em Letras – Inglês. Por meio da participação em atividades em um projeto de pesquisa acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito da iniciação científica, bem como no Programa Residência Pedagógica (PRP), questionamentos acerca do ensino de língua inglesa para com pessoas com deficiência emergiram, por exemplo: Qual a função social e educativa do ensino de língua inglesa com estudantes com deficiência? Quais práticas pedagógicas, com estudantes com deficiência no ensino de língua inglesa, podem se constituir como inclusivas no contexto da escola pública? Assim, viu-se a necessidade de investigar a temática.

A pesquisa foi conduzida no ano de 2022, com a participação de dois professores que lecionam língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental em duas instituições públicas localizadas no município de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. Como objetivo central, demarcou pensar, por meio de narrativas (auto) biográficas de docentes, práticas pedagógicas de Língua Inglesa desenvolvidas com alunos com deficiência de escolas públicas do Município de Caraúbas (RN).

Do ponto de vista metodológico, o estudo empregou uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa (auto)biográfica, utilizando entrevistas reflexivas como técnica para a coleta de dados. Aludimos que a pesquisa se desenvolveu a partir de duas etapas. Neste texto, nos remetemos à etapa que focou para o ensino inclusivo de língua inglesa.

Vale destacar que os dois docentes, participantes do estudo, foram convidados a colaborar na pesquisa, creditando, principalmente, seu tempo de atuação na escola pública, no ensino de língua inglesa, bem como sua atuação profissional com estudantes com deficiência. As duas escolas, *loci* da investigação, foram convidadas a colaborar por meio da secretaria de educação do município de Caraúbas (RN). Detalhamos, ainda, que um dos autores do texto, no

momento da pesquisa, exercia a função de docente na Educação Básica no referido município, o que ampliou o desejo de investigar a temática nos referidos espaços.

Traçada esta breve introdução, organizamos o restante do texto em mais três seções e as considerações finais. No primeiro momento, debatemos, sucintamente, acerca do processo histórico da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, no fito de compreendermos parte da luta histórica para que essas pessoas tivessem seus direitos sociais exercidos, como o direito a educação escolar. Na sequência, dialogamos a respeito do ensino de língua inglesa, focando nos principais métodos pedagógicos existentes em sua promoção ao longo do tempo. Na terceira seção, apresentamos os dados construídos na pesquisa por meio das narrativas (auto) biográficas dos docentes. Nas considerações finais, retomamos os principais aspectos dialogados no estudo.

Desejamos que o presente artigo some ao debate no campo educacional e às pesquisas que se reportam ao ensino inclusivo de língua inglesa com estudantes com deficiência no contexto da escola pública. Além disso, contribua, nesta edição, para erguer reflexões, quiçá, despertando o desejo por novos estudos aos leitores da *Revista EntreLinguas*.

Inclusão versus Exclusão: uma abordagem histórica e educacional sobre a pessoa com deficiência

Para compreendermos melhor sobre o ensino inclusivo no Brasil, precisamos entender, antes disso, o processo histórico que a educação inclusiva percorreu, bem como os processos de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade até os dias atuais. Desse modo, dialogamos, nesta seção, acerca do contexto histórico da pessoa com deficiência, visando sua inclusão na educação escolar.

Durante parte da história da humanidade, as pessoas com algum tipo de deficiência (em momentos da história, a deficiência era nominada de deformidade) eram punidas, as famílias as rejeitavam ainda quando eram bebês, muitas vezes com a sentença de morte. Castro (2009 p. 8) registra que “na Roma antiga os bebês malformados eram enjeitados ou afogados”. Vale lembrar que, ainda na antiguidade, a criança era vista como um adulto em miniatura, ela deveria cuidar da casa; os afazeres domésticos eram destinados às meninas e o trabalho braçal era direcionado aos meninos. Assim, nas civilizações antigas se vislumbravam pessoas concebidas “sadias” para atenderem ao ideal de sujeito (homem e mulher) pensado para o desenvolvimento social daquele tempo (Castro, 2009).

Nesse ínterim, o preconceito com pessoas com deficiência sempre esteve atrelado em nosso meio e convívio social. Infelizmente, tal preconceito é evidente nos dias atuais. Em pleno século XXI, ainda existe a discriminação para com as pessoas que são diferentes dos padrões impostos socialmente. No entanto, conforme Castro (2009), esse aspecto é uma herança cultural construída em outros tempos, a exemplo das civilizações antigas, quando houve a divisão acerca do que era pensado para a criança, para o adulto, para o homem e a mulher. Castro (2009) complementa:

Platão considerava que a única virtude das crianças parece ser o fato de serem ‘facilmente moldadas’, isto é, elas podem ser convertidas em adultos. Apesar desse sentimento em relação à criança, Platão defendia que a educação deveria ter caráter público, onde meninos e meninas recebessem igual instrução (Castro, 2009, p. 9).

Apenas no século XVIII é que a sociedade começou aos poucos a separar as crianças dos adultos, com o surgimento das escolas. Mas, devido à pobreza, as escolas não eram para todos, inclusive as meninas não podiam estudar, deveriam cuidar da casa e dedicarem-se aos afazeres laborais domésticos e em alguns contextos, a depender das práticas culturais existentes, se prepararem para o casamento.

Nessa discussão, cabe dizer que a marginalização não era somente sobre classes sociais ou grupos específicos, quem possuísse algum tipo de “deformidade” (entendida como deficiência), também não poderia estudar. Caso tivesse sobrevivido aos sacrifícios impostos pelas leis da época, seria retirado do meio social e levado para asilos ou viver isolado das demais pessoas.

Os povos Hebreus também tinham a visão bíblica de que a deficiência era sinal de impureza e representação do pecado, fosse este pecado cometido pelo próprio indivíduo ou mesmo dos pais. Entre os povos romanos eram tomadas posições drásticas com as pessoas com deficiência (Castro, 2009, p. 9).

De modo geral, as pessoas deveriam viver de acordo com o que a sociedade determinava para aquela civilização. As pessoas com deficiência que sobrevivessem sofriam com o preconceito e a exclusão do meio social em que habitavam. Ao realizarmos uma abordagem histórica, veremos com facilidade que era desumana e cruel a condição a que as pessoas com deficiência se encontravam. No entanto, para a época, toda a rejeição, maldade e discriminação era comum. Cada contexto tinha suas leis, sendo que muitas vezes as condições sociais para as

peças com deficiência eram lamentáveis. Em algumas sociedades, segundo Castro (2009), a religião percebia a pessoa com deficiência como algo ruim, sendo fruto do “pecado” ou do “castigo divino”.

Nesse sentido, tais pessoas que não eram consideradas “normais” sofriam com o abandono, a morte era a solução para a criança que nascesse com alguma “deformidade”, as pessoas adultas que, por alguma razão não morressem quando crianças, eram claramente excluídas da sociedade, exercendo funções humilhantes, como “bobo da corte” ou eram conduzidas para trabalharem em circos. A pessoa com deficiência não podia estudar ou trabalhar dignamente. Castro (2009, p. 11) alude, novamente:

Os indivíduos com surdez eram vistos como ineducáveis ou possuídos por maus espíritos. [...] no fim da Idade Média e início do Renascimento é que se parte da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, a deficiência passa a ser analisada sob a ótica médica e científica.

Durante grande parte da história da humanidade, prevaleceu a religiosidade ou algum tipo de crença que excluía e marginalizava socialmente qualquer indivíduo com deficiência. Como é mencionado em Castro (2009), no início do renascimento, a deficiência passou a ser analisada de maneira científica. Entretanto, apenas quem fosse de família rica poderia receber algum tipo de “tratamento”, o qual visava reparar, quando possível, a “deficiência”. Já àqueles de origem humilde, eram vítimas dos diversos tipos de exclusão. Vale lembrar que o tratamento comum às pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, era o tratamento com choques (Castro, 2009). Pelo que percebemos, as pessoas com deficiência passaram séculos tentando ser incluídas na sociedade, devido à ausência de conhecimento, a ignorância gerou crueldades no percurso histórico dos sujeitos com deficiência.

Registramos que além da exclusão social, as pessoas com deficiência sofreram muito ao longo dos anos com a própria rejeição no lar, isto é, em suas casas e com seus familiares. No momento atual, ainda encontramos muito o preconceito. Não faz muito tempo que vivenciamos situações de pessoas com deficiência trancadas em quartos isolados da casa, separadas por grades de ferro, entre outras realidades.

Pontificamos também que na história das pessoas com deficiência houve o período da compaixão, em tal período as ações oriundas da filantropia e da proteção se fizeram presentes (Mazzotta; Sousa, 2000). No estudo de Mazzotta e Sousa (2000), destaca-se que esse período foi crucial para que as reivindicações dos indivíduos com deficiência por seus direitos

ganhassem destaque. Dessa forma, gradualmente, a inclusão começou a surgir e foi mais fortemente percebida no contexto social.

Para Mazzotta e Sousa (2000), ao se assumir a perspectiva da inclusão social, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão. E para assumir esse papel, fez-se necessário reconhecer o erro constante com as pessoas com deficiência, ou seja, sua exclusão social, algo ainda recente na história da inclusão no país. No Brasil, somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional temos um apontamento jurídico oficial com clareza que encaminha a educação para as pessoas com deficiência. Todavia, tal encaminhamento se deu na perspectiva da integração que, nos termos de Mantoan (2003) e Castro (2009), não é o mesmo que inclusão. Vejamos o que diz Castro (2009):

Em 1961, no Brasil, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada no sistema regular de ensino. No entanto, a LDB de 1961 dizia em seu artigo 88 que essa integração poderia ocorrer somente quando o enquadramento fosse possível. Nesse sentido, pode se entender que o atendimento especial ficava a margem do sistema escolar (Castro, 2009, p. 11).

Entendemos que as pessoas com deficiência foram banidas e excluídas socialmente em boa parte da história. Nas civilizações antigas, elas eram abandonadas e mortas quando ainda eram bebês. Nas civilizações da idade média, a deficiência era vista como algo maligno associado ao pecado e ao castigo divino. No início do Renascimento, a deficiência foi concebida como doença e os possíveis tratamentos, a depender do tipo de deficiência, eram a tortura. Assim, destacamos que no percurso árduo de inclusão da pessoa com deficiência, muito sofrimento foi consolidado. Castro (2009) apresenta uma síntese sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência:

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência na história, de forma concreta, se dá quando Dom Pedro II mandou que em 12 de setembro de 1854 se edificasse o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que depois mudou para Instituto Benjamin Constant (IBC), com mais de 150 anos a serviço dos cegos. Foi também Dom Pedro II que deu uma atenção aos surdos-mudos, através do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (Castro, 2009, p. 13).

Com o surgimento de leis que asseguraram direitos sociais à pessoa com deficiência, conseguimos diminuir a sua exclusão, tendo como intuito a inclusão da mesma nas escolas, de modo regular. Como sabemos, a educação é direito de todos, independentemente da sua

condição biopsicossocial. Vale esclarecer que a educação inclusiva, ou o ensino inclusivo, se dá na escola porque hoje temos a modalidade da educação especial nas instituições formais de educação que visa, em verdade, promover a inclusão. Mazzotta e Sousa (2009, p. 39) dizem:

A Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Com o surgimento da educação especial nos espaços escolares, por meio de salas especiais, bem como de recursos que os docentes podem fazer uso no ensino regular, podemos perceber, de fato, a materialização da educação inclusiva e do ensino inclusivo no país. Um ponto importante a destacar é que o docente precisa de qualificação contínua para atuar com os estudantes com deficiência, a fim de atender a realidade da comunidade e a especificidade da pessoa com deficiência. O estudante com deficiência não pode apenas estar inserido nas salas de aula. É preciso que a inclusão aconteça.

Reforçamos que, com o passar dos anos, conseguimos avançar com atividades e ações pedagógicas inclusivas nas escolas e nas salas de aula regulares. No entanto, dizemos que a responsabilidade da inclusão não deve ser apenas da escola. O respeito deve começar dentro dos nossos lares, até chegar às portas das instituições escolares. Na escola, os sujeitos se desenvolvem e passam a conviver com mais intensidade em sociedade, aprendendo novos valores, além do conhecimento acumulado pela humanidade. Para que isso seja garantido à pessoa com deficiência, as instituições de ensino devem assegurar a acessibilidade, incentivar a autonomia dos estudantes, buscar uma melhor qualidade de ensino e orientar que os alunos devem sempre buscar o melhor caminho, que é a educação (Mantoan, 2003). Nessa perspectiva, o sistema educacional como um todo tem seu peso e participação.

Em linhas finais, pontificamos que a inclusão é aceitar, mas também reconhecer o outro na sua pluralidade. Apesar das barreiras criadas, é necessário buscar meios que quebrem essas barreiras, por exemplo, conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para dialogar com pessoas com surdez, entender sobre a deficiência intelectual, a deficiência física, entre outras. É buscando construir conhecimentos que podemos nos incluir e também promover a inclusão na vida das pessoas com deficiência.

O ensino de língua inglesa na escola pública

A língua inglesa é a língua mais “falada” no mundo. em destaque é cada vez mais evidente nos países onde não é a língua materna, especialmente em meio ao processo de globalização. Aprender inglês é crucial não apenas para a comunicação com falantes nativos, mas também para o desenvolvimento pessoal e cultural de cada indivíduo, representando uma vantagem significativa no mercado de trabalho. É importante ressaltar que o aprendizado da língua inglesa transcende as paredes da sala de aula escolar.

Rajagopalan (2014, p. 76) afirma:

A língua [inglesa] se tornou uma espécie de ‘língua mundi’ ou a que prefiro chamar de ‘*World English*’. [...] é uma ‘*novi-língua*’ em plena acepção desse termo popularizado por George Orwell. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, [...] de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma.

O inglês está presente em todo lugar, facilmente nos deparamos com termos da língua, e para que seja cada vez mais inserida no cotidiano e ensinada nas escolas, é preciso mais relevância para a disciplina de língua inglesa no currículo escolar. Como sabemos, as escolas públicas têm desafios, o papel do professor que ensina inglês é o de formar os alunos para serem cidadãos aptos a lidar com todas as formas de falar inglês (Rajagopalan, 2009). Apesar da complexidade do currículo escolar, há argumentos a favor de uma maior dedicação ao ensino da língua inglesa nas escolas, superando as 100 horas/aula anuais atualmente estabelecidas. A oferta de apenas duas aulas por semana pode não ser suficiente para proporcionar aos alunos um domínio linguístico avançado.

O inglês como língua predominante, internacionalmente, está presente nas tecnologias digitais, uma aliada nas aulas de língua inglesa, podendo facilitar a aprendizagem dos alunos. Afinal, os jovens estão cada vez mais inseridos em uma dimensão multi/intercultural. Nesse sentido, consideramos:

[...] que se focalize a questão da pluralidade cultural representada pelos países que usam o inglês como língua oficial. Além, é claro, da motivação educacional implícita nessa percepção histórico-social da língua inglesa, também é um meio de focalizar as questões de natureza sociopolítica, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 49).

A disciplina de língua inglesa foi introduzida na matriz curricular das escolas públicas durante o período de 1809, por iniciativa de Dom João VI. No entanto, o ensino do inglês foi relegado a segundo plano em comparação com o ensino prioritário da língua francesa. Essas duas línguas estrangeiras, inglês e francês, eram as duas línguas ensinadas no século XIX no Brasil, além do Português, devido às relações comerciais que existiam com a França. Com isso, devido à demanda no mercado de trabalho, os primeiros professores de inglês foram surgindo nesse período.

Muitas vezes, os alunos saem da educação básica com uma competência linguística mínima que não lhes permite estabelecer diálogos curtos nem elaborar/compreender pequenos textos em inglês, dentre outros déficits de aprendizagem da língua inglesa. Como ponto positivo, as tecnologias digitais estão começando a mudar um pouco esse cenário, permitindo contatos orais com falantes nativos.

Vale ressaltar a carência de reflexões teóricas e práticas sobre a avaliação escolar de alunos com deficiência, no âmbito do ensino de língua inglesa. Para trabalhar a língua inglesa no currículo escolar é importante pensarmos sobre a dimensão metodológica. Nesses termos, ressaltamos a necessidade de compreendermos métodos pedagógicos no ensino de língua inglesa. Para Vilaça (2008), o conceito de método pedagógico está relacionado a etapas que devem ser seguidas, os caminhos necessários que visam alcançar objetivos e resultados. Partimos da ideia de princípios pedagógicos que o professor se baseia para direcionar o estudante de uma nova língua na escola.

Existem vários métodos pedagógicos para o ensino da língua inglesa, destacaremos alguns que foram bastante utilizados ao longo do tempo no ensino de língua inglesa no Brasil. Vejamos: Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, *Total Physical Response* (ou TPR) e *Community Language Learning*. Um método arcaico utilizado por muitos anos era o de “gramática e tradução”, inclusive ainda é utilizado até hoje por muitos professores. Nesse método, o enfoque do ensino e da aprendizagem gira em torno da tradução de textos literários, já que o método é usado para auxiliar os alunos na leitura desses textos em língua estrangeira. A princípio, não havia foco na oralidade.

Diferentemente da “gramática e tradução”, o segundo método condiz ao “método direto”. Com ele, as aulas são ministradas na língua-alvo, com vários exercícios de conversação, esquecendo totalmente a língua materna. Para Celce-Murcia (2001, p. 30),

Com o método direto, apesar do professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no método tradicional. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta.

O “método audiolingual” privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, o foco é a audição e a fala, somente depois a leitura e a escrita. Fundamenta-se no princípio de que a aquisição da língua vem por intermédio da repetição e memorização. O objetivo é tornar o aluno fluente na língua, privilegiando a comunicação oral.

Na psicologia comportamentalista de Skinner (1957) e Pavlov (1927), o Método Audiolingual posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Dessa forma, o professor é como o líder de uma orquestra: conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos (Celce-Murcia, 2001, p. 37).

Já com o método pedagógico *Total Physical Response* (ou TPR), os alunos são instruídos a seguir os comandos do professor, utilizando movimentos corporais para vivenciar o ensino da língua. Eles repetem as palavras enquanto realizam mímica junto com o docente. Em seguida, o professor repete as palavras com os estudantes, realizando gestos individualmente ou em grupo. Posteriormente, os alunos repetem as palavras sem a presença do professor, de forma individual ou em grupo (Oliveira, 2014).

Com o método da Aprendizagem Comunitária da Língua (*Community Language Learning*), o professor encoraja os alunos na conversação, tendo autonomia para a realização das tarefas. Muitos estudantes têm receio ou vergonha por não compreenderem a língua estudada, mas, com este método pedagógico, o importante é que aconteça a comunicação, o erro é visto como algo natural, que faz parte do processo de aprendizagem. Oliveira (2014, p. 15) complementa sobre o método em discussão:

O ensino de línguas baseado em competências tem como características metodológicas a ênfase no funcionamento bem-sucedido dos estudantes na sociedade – focando nas formas linguísticas exigidas pelas situações em que eles vivem e no ensino centrado no desempenho ou em tarefas, destacando assim os comportamentos. Esse método modulariza os objetivos, explicitando, *a priori*, os resultados (especificados em termos de comportamentos esperados e avaliação contínua), não se importando com o processo.

A disciplina de língua inglesa é introduzida no currículo escolar apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Os estudantes enfrentam dificuldades em compreender uma nova língua, ao contrário dos alunos da rede privada de ensino, onde o estudo do inglês começa já na Educação Infantil. Observa-se uma clara desvantagem quando comparamos a introdução do ensino de língua inglesa entre escolas da rede privada e escolas públicas.

Nesse contexto, identifica-se a necessidade de mitigar as lacunas existentes na sociedade em relação ao ensino de língua inglesa. Nesse sentido, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume uma importância crescente, com foco na promoção de uma aprendizagem significativa e no estímulo à criatividade, independentemente da presença de alguma deficiência por parte dos alunos. Isso visa garantir que os alunos com deficiência não se sintam excluídos durante as aulas.

Lembramos que, dependendo da escola, quando não existe um professor formado na área, outro docente formado em outra área trabalha os conteúdos curriculares de inglês. Com relação ao ensino da língua inglesa, vale questionar: como os alunos estão aprendendo inglês, considerando a realidade descrita anteriormente?

Precisamos mudar o pensamento ainda enraizado nas escolas de que a língua inglesa pode ser ensinada de qualquer jeito. Ela é uma língua universal, é importante aprendê-la, assim como qualquer outra disciplina do currículo escolar. Para isso, é necessário transformar as práticas pedagógicas nas salas de aula, desenvolvendo aulas mais interativas, atividades em grupo envolvendo todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência. Assim, todos aprendem juntos. Às vezes, é preciso sair do livro didático, ouvir os alunos, é indispensável ser um professor humano. Oliveira (2014) completa:

[...] o professor não ensina gramática apenas para ensinar gramática, mas, sim, para ajudar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa, sua capacidade de realizar funções linguísticas como, por exemplo, convencer, informar, motivar e convidar. A gramática é um meio importante, mas apenas um meio para atingir os fins comunicativos (Oliveira, 2014, p. 151).

Sabendo que a disciplina de língua inglesa tem sua relevância no currículo escolar, é preciso dar mais importância a ela do que costumamos. Todos os alunos têm condições de aprender uma nova língua. Existem quatro habilidades que podem ser exploradas nas salas de aula no ensino de língua inglesa, são elas: *listening, speaking, reading and writing* (ouvir, falar, ler e escrever).

Sabemos que há uma crescente preocupação com o ensino da língua inglesa, evidenciada pelo aumento na oferta de cursos de idiomas, os quais têm registrado um crescimento ao longo dos anos. Portanto, destaca-se a relevância do ensino do inglês na escola pública. No contexto da globalização, a língua inglesa assume um papel de extrema relevância, considerada uma língua universal, ela está presente em quase tudo. Com a era digital, está cada vez mais próxima em vídeos, filmes, séries, jogos, aparelhos eletrônicos, entre outros. O inglês faz parte de nossas vidas. É necessário enfatizar o ensino desta língua para todos os brasileiros. As pessoas com deficiência também têm o direito de aprendê-la.

A inclusão em sala de aula: narrativas (auto) biográficas de professores de língua inglesa

A pesquisa (auto) biográfica permite que os participantes do estudo registrem suas experiências, considerando o que foi formativo e marcante em termos de vivência (Delory-Momberger, 2008; Josso, 2010; Cordeiro; Rocha; Silva, 2021). Nesta pesquisa, entendemos que os professores registraram, por intermédio de suas narrativas (auto) biográficas, suas experiências no ensino inclusivo de língua inglesa, na perspectiva do que eles concebem como referência para pensar a promoção da inclusão em sala de aula, com suas práticas pedagógicas.

Esclarecemos, outra vez, que a pesquisa se desenvolveu a partir de duas etapas. Neste texto, nos remetemos à etapa que focou para o ensino inclusivo de língua inglesa. Na referida etapa, ao realizarmos as entrevistas reflexivas com os docentes, nos ancoramos em seis questões, as quais foram dialogadas em cada momento com os professores. A partir de agora, nos direcionaremos para a compreensão de suas narrativas (auto) biográficas, com a análise das questões e o que conseguimos apreender a respeito delas.

Informamos que no processo de produção dos dados, em diálogos com os docentes, os nominamos de professor narrador e professora narradora, visando resguardar sua identidade autoral. Pontuamos que eles autorizaram os registros de suas narrativas (auto) biográficas e participação no estudo por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Como questão inicial que compôs o momento, indagamos aos dois docentes de língua inglesa sobre suas experiências iniciais com estudantes com deficiência. Dentre elas, frisaram:

Trabalhar com a língua estrangeira é muito bacana, você pode desenvolver no mínimo quatro habilidades com os estudantes: habilidades de leitura, de escrita, de ouvir e a de falar. Que a gente chama de *reading, writing, listening*

e *speaking*. Eu acho mais desafiador, para mim, hoje em dia, é com o aluno surdo. Eu não consigo trabalhar a parte da oralidade com ele. Então, o meu conhecimento, hoje, me resta trabalhar leitura e escrita. [...] os alunos amam quando eu levo música, e aí eu levei uma música belíssima. Nessa sala de aula específica havia uma aluna surda. Então, naquele dia, me doeu muito, porque todas as crianças estavam adorando a aula com aquela música, ela ficou completamente aérea⁴ (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

É bastante difícil ensinar inglês para esses alunos [com necessidades educacionais especiais⁵], devido à concentração. Às vezes, precisamos ser alguém que ele goste muito e não está ali só para ensinar, é muito importante cativar ele. Eu já tive um aluno com Síndrome de Down, que não teve acompanhamento nenhum. É muito triste, mas, infelizmente, ela saiu da escola sem saber ler, nem o nome dela, ela conhecia direito, mas percebemos a falta de um acompanhamento. E o sistema avança (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

Para Bondía (2002), a experiência não é somente o que nos passa. Ela é, sobretudo, o que nos passa e nos toca, nos transformando (o sujeito da experiência). Como notamos em suas falas, os professores narradores mencionaram seus desafios no ensino de língua inglesa com alunos com deficiência, em momentos iniciais na trajetória docente. Os desafios, em termos de experiência, estão presentes no ensino de língua inglesa que busca promover a inclusão.

O Professor Narrador referenciou a dificuldade de utilizar atividades focadas no ensino da oralidade com estudantes surdos (uma das quatro habilidades pensadas para o ensino de língua inglesa, de maneira geral), mas ressaltou a possibilidade de outras atividades que possam substituir a prática oral nas aulas de língua inglesa com alunos com deficiência, como as práticas de leitura e escrita. Comungamos do pensamento de Kupske (2018, p. 104-105): “ao deparar-se com estudantes surdos, o professor de língua inglesa deve abordar a importância da língua inglesa no cenário internacional, bem como analisar as habilidades de escrita e leitura em PB-L2, para, então, proceder com o seu planejamento didático”.

A Professora Narradora descreveu o desafio de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, destacando a falta de concentração de alguns estudantes durante as aulas. No entanto, ela ressaltou que, a partir de sua primeira experiência com uma estudante com Síndrome de Down, percebeu que desenvolver momentos cativantes tornava as aulas mais atrativas. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Mozer, Drago e Dias (2021, p. 08) sobre a prática pedagógica no ensino de língua inglesa para alunos com deficiência: “o professor

⁴ Preservamos as narrativas (auto) biográficas dos docentes no momento de transcrição de seus registros, com pequenas revisões linguísticas, visando atender a norma culta da língua portuguesa.

⁵ Neste momento, a Professora Narradora se referiu não somente aos estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais.

deve manter sempre atualizado e buscar novas metodologias de ensinar, colocar em prática sua criatividade, elaborando aulas dinâmicas e atrativas, aprimorando seus conhecimentos, inovando suas práticas pedagógicas [...]”. Tornar o ensino de língua inglesa atrativo, com certeza, somará para que ele se torne também inclusivo.

Na sequência, pedimos aos professores que descrevessem práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa com estudantes com deficiência, validando suas realidades no momento. Eles narraram:

Nas práticas pedagógicas, a gente agora tenta conhecer mais o aluno, eu focava muito na deficiência, nas formações sobre a deficiência. Eu não vou dizer que foi um conhecimento inútil. Muito pelo contrário, é importante saber sobre aquela situação, mas agora eu estou tentando conhecer mais o estudante (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Eu aprendi muito quando estava no Programa Residência Pedagógica⁶. Os residentes traziam coisas novas e passei a adotar nas minhas aulas, sempre inovando nas atividades lúdicas para os alunos com deficiência [...]. Desde o ano que eu comecei a lecionar, aos dias de hoje, eu tento melhorar. Confesso que eu ainda sou muito falha, mas eu tento buscar coisas novas para a sala de aula, não ficar presa ao livro. Eu gosto muito de trabalhar músicas com eles (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

O Professor Narrador enfatizou a importância das formações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional. Ele ressaltou que buscar a formação contínua é sempre válido, especialmente quando se trata da capacitação para atuar na área da educação especial, a qual muitas vezes é negligenciada nas propostas curriculares oficiais dos cursos de licenciatura (Medeiros; Dias; Olinda, 2020). É relevante produzir conhecimentos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, como também conhecer as deficiências, entre outras questões, porém, o referido narrador demarcou a experiência cotidiana com estudantes com deficiência como fundamental para alicerçar e qualificar sua prática pedagógica no âmbito do ensino de língua inglesa inclusivo. É no chão da escola, principalmente, que os professores, conforme diz Tardif (2011), se tornam professores.

A Professora Narradora descreveu a influência do Programa Residência Pedagógica em suas aulas, a qual somou para que ela repensasse sua prática pedagógica, especialmente a dimensão metodológica, deixando-a mais atrativa para seus alunos com deficiência. A vivência

¹ O Programa Residência Pedagógica é um programa de formação inicial docente gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar a formação dos professores nos cursos de licenciatura por meio da aprendizagem centrada em vivências e atividades nas escolas (Brasil, 2018).

no Programa Residência Pedagógica despertou o seu fazer docente. A sua narrativa certifica a importância dos programas de formação inicial docente no entorno da escola pública. É por meio da troca de saberes e experiências que o ensino e a aprendizagem se fazem com sentido aos que os vivenciam (Freire, 1996).

Novamente, apresentamos outras narrativas dos dois docentes sobre práticas pedagógicas que são desenvolvidas com estudantes com deficiência. Leiamos:

Muitas vezes, a gente negligencia, quando a gente está planejando. A gente está pensando em uma coletividade, naquela sala, para aqueles alunos. Então, aquele aluno que merece uma atenção especial, a gente esquece. Eu melhorei nisso, eu era consciente dessa minha negligência (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Tenho uma atividade que utilizo bastante nas aulas que são os *flashs cards* que é com imagens ilustrativas e que tem que associar a palavra para aquela imagem. Então, utilizo com os alunos com deficiência. Eu gosto muito de trabalhar isso. Mas também é de acordo com o público que temos no momento, em cada sala (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

Em relação às práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa, de maneira geral, entendemos que elas evoluíram ao longo de suas trajetórias com estudantes com deficiência. Entendemos que os registros não demarcam o conjunto de vivências diárias dos professores, mas alertam para a inclusão como um processo contínuo e contextual a partir de cada turma e de cada conteúdo curricular ensinado com os alunos. A tomada de consciência dos professores a respeito da necessidade de inovar suas práticas pedagógicas, a vivência em ações de formação, a construção de novas metodologias, especialmente as que são mais dinâmicas, são exemplos que podem validar práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa com caráter inclusivo no contexto investigado.

Nessa perspectiva, aludimos que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”, novos caminhos a partir de cada realidade (Ropoli; Mantoan; Santos, 2010, p. 09). Alertamos, a partir das narrativas (auto) biográficas dos professores, para a necessidade contínua de buscar novos dispositivos e ferramentas que qualifiquem, diariamente, o trabalho docente no contexto da educação especial na sala de aula regular.

Como questão seguinte, os indagamos a respeito dos principais recursos ou materiais didático-pedagógicos utilizados por eles no ensino de língua inglesa com estudantes com deficiência. No mesmo lastro, questionamos se esses recursos são adaptados. Eles depuseram:

Eu tenho meu próprio datashow. Eu compro material, não espero que o governo me dê. Eu invisto no meu trabalho. Comprando minhas ferramentas, eu me poupo emocionalmente. Eu tenho menos estresse quando tem um material didático bacana. Os professores gastam muito tempo colocando no quadro, eu coloco apenas nos *slides*. Eu ganho tempo. Sou amante das tecnologias, da informação e da educação. Eles adoram quando eu trago algo da vida deles para a sala de aula, como o jogo de *Free Fire* (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Com relação ao material didático, os alunos da educação especial não usam o livro. São mais atividades elaboradas, temos os recursos adaptados que a professora do AEE [Atendimento Educacional Especializado] está nos auxiliando sempre. As avaliações também são diferenciadas. E os demais recursos, eu tenho meus materiais. Tenho datashow, caixa de som. Eu uso meus recursos nas aulas (Professora Narradora 02, Caraúbas – RN, 2022).

O uso de recursos tecnológicos está cada vez mais vivível nas escolas. Nos dois registros, os professores reforçaram que passaram a adotar o seu próprio material, a exemplo de seu *datashow*. Eles sobrelevaram o uso de ferramentas tecnológicas, as quais facilitam a construção do conhecimento, reduzindo a burocracia. Demarcaram também que, às vezes, os docentes intentam trazer algo novo para a sala de aula, mas não há o material (disponibilizado pelas instituições). Em virtude de a língua inglesa ter uma carga horária menor, como componente curricular nas escolas, o tempo se torna valioso. Tudo isso, implica para que os professores façam suas adaptações e custeiem parte de seu trabalho, de acordo com Tardif e Lessard (2008).

Acrescentamos ainda que no diálogo com o Professor Narrador, identificamos que ele faz uso de jogos virtuais em suas aulas, com o intuito de utilizar elementos da vida dos estudantes com deficiência, primando pela contextualização da língua inglesa. Comungamos com a afirmativa de Tardif e Lessard (2008, p. 49), outra vez, quando argumentam: “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los”.

A Professora Narradora enfatizou também a parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual auxilia com recursos específicos e adaptados, contribuindo em atividades fundamentais aos alunos da educação especial.

Em relação à quarta questão, perguntamos aos docentes acerca de quais os principais desafios vivenciados, em sua prática pedagógica, no ensino inclusivo com estudantes com deficiência, bem como quais as estratégias utilizam para superá-los, se recebem apoio da escola e de que forma. Vejamos suas realidades laborais:

Eu vou ser bem direto. Muitos dos nossos desafios só se resolvem com dinheiro, se fala muito, se discute muito. É muita tagarelice, mas a gente precisa muito no ensino inclusivo, e não só no ensino inclusivo, de dinheiro, investimento para que as escolas sejam estruturadas, tecnologias adaptadas para aquele público específico. Então, que haja recurso para que o aluno com deficiência visual possa ter seu instrumento de leitura, que tenham recursos para o aluno que tem deficiência auditiva ter algum tipo de canal de aprendizagem e de leitura também. Então, o que falta, no meu ponto de vista, é devido ao investimento. E não só isso, mais formações continuadas para os professores, porque nós na nossa graduação não recebemos a devida formação para esse público, de fato (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Os desafios são esses sobre as dificuldades com a família. A nossa formação [inicial] que é muito precária, mas a escola, de acordo com a realidade, ela tem nos apoiado. E a escola sempre está nos ajudando a superar essas dificuldades, até mesmo com palavras de incentivo ou com alguma conversa entre coordenação e professor, mas acredito que para superá-los mesmos, seria com devidas formações [desde a graduação] (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

As narrativas dos dois docentes demarcam cenários próximos. O primeiro deles diz respeito à ausência de investimento adequado para a educação especial na escola pública. Por mais que a Política Nacional de Educação Especial no Brasil tenha avançado nas últimas décadas, no contexto das escolas, tal política, não conseguiu atender a especificidade de cada realidade, quer pela questão da gestão financeira, quer por motivos circunscritos no próprio local das escolas. Esse aspecto dialoga com Mainardes (2006), que demarca que nenhuma política é implementada tal como a vemos no papel, em decretos, diretrizes, etc. A política educacional é interpretada e materializada conforme as condições de cada realidade. As escolas, a gestão escolar, os professores e a comunidade escolar, de maneira geral, criam políticas localmente, no contexto microssocial.

O segundo aspecto que percebemos nas narrativas é a ausência de formação inicial para o trabalho na educação especial. Nos cursos específicos de licenciatura, no Brasil, de acordo com Medeiros, Dias e Olinda (2020), predominou o modelo de formação bacharelesca, centrado nos conteúdos curriculares das disciplinas que serão ministradas pelos professores na Educação Básica. A ausência de formação sobre a própria Educação e o conhecimento educacional se fez

evidente. Nas narrativas dos dois docentes, a formação inicial se apresenta como um desafio na prática pedagógica. Além disso, frisou-se, por parte da Professora Narradora, a necessidade de maior diálogo e acompanhamento da família dos estudantes com deficiência nas escolas.

Com relação à quinta pergunta, pedimos aos docentes para que descrevessem as principais metodologias de ensino promovidas nas aulas de língua inglesa com estudantes com deficiência, as quais fazem parte, com frequência, de seu planejamento educacional diário. Os professores dialogaram, brevemente:

[...] gosto de fazer atividades em grupo, uso jogo de maneira coletiva. Assim, todos podem participar (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Uso atividades diferenciadas com os alunos, o *Flash Cards*. Também faço atividades em grupo, uso música, e que todos possam participar da aula. Mais isso! (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

Na nossa interpretação, desenvolver atividades que possam ser realizadas de maneira coletiva, fortalece os laços entre os estudantes e desperta também a motivação para aprender. Sabe-se que, em muitos lugares, a realidade do ensino público no Brasil se caracteriza por um sistema educacional com salas de aula lotadas. Quando o professor desenvolve um trabalho coletivo, os estudantes se ajudam entre si. Dizem Tardif e Lessard (2008, p. 75): “o ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos e conta com diversos professores que se revezam para realizar uma ação educativa sobre os alunos”.

Em termos gerais, observa-se nas narrativas apresentadas anteriormente que ambos os professores buscam desenvolver atividades em grupo com o objetivo de criar momentos mais interativos nas salas de aula, visando à inclusão. Apesar de trabalharem em escolas diferentes, os professores empregam metodologias de ensino semelhantes, promovendo o ensino inclusivo para estudantes com deficiência.

A última questão discutida com os dois docentes de língua inglesa abordou como ocorre a avaliação da aprendizagem no ensino de língua inglesa com estudantes com deficiência. Seus relatos estão descritos a seguir.

A avaliação foi o meu maior desafio como professor [de maneira geral]. Eu sempre tinha a sensação de estar sendo injusto, estava escravizando os meus alunos, deixando a mercê do sistema. É cobrado do aluno muitas provas, muitos exames, porque lá fora são esses instrumentos que vão avaliá-los, como o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], como o IF [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia]. Tudo isso é muito tradicionalista,

de certo ponto. Então, ele tem que desenvolver a habilidade de leitura e escrita. [...] o sistema requer que o aluno tem que chegar preparado para encarar o ENEM. Então, eu tenho que fazer isso. Eu estou tentando ao máximo tirar aos poucos o aspecto somativo dessas provas. [...] às vezes, eu faço muitos trabalhos, uma avaliação continuada (Professor Narrador, Caraúbas – RN, 2022).

Minhas avaliações, eu faço trabalho e a prova. Mas, para os alunos com necessidades especiais, a gente faz algumas tarefas contínuas, com níveis um pouco mais baixos do restante da turma. Cores em inglês, números. Atividades lúdicas, para colorir também, com imagens ilustrativas para identificar a palavra ao desenho. Eu junto com a professora acompanhante, vamos tentar elaborar uma prova para aquele estudante (Professora Narradora, Caraúbas – RN, 2022).

A prática da avaliação se fez na história educacional como um dilema. Avaliar é uma atividade (ação pedagógica) complexa (Luckesi, 1999). Quando a avaliação se direciona para um aluno com deficiência, torna-se mais desafiadora, de acordo com o que narrou o Professor Narrador. O sistema educacional, associado às avaliações em larga escala, de natureza mercantil, somativa e classificatória, exige uma formação com fins para as provas avaliativas do ENEM e outras instâncias. Se tratando da língua inglesa, um aluno com deficiência que não tenha uma habilidade no *speaking* (falar), possivelmente não terá grandes êxitos, seguindo a lógica mercantil, em uma prova de assinalar, que exigirá das habilidades de *reading* (ler) e *writing* (escrever). Nesse contexto, entendemos que a avaliação do estudante com deficiência deve partir, sobretudo, da sua singularidade humana. É esse o ponto de partida e de chegada da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

A Professora Narradora explicou que, em suas avaliações, os conteúdos são adaptados para atender aos níveis de aprendizagem dos estudantes e suas condições individuais. Ela exemplificou isso com o trabalho realizado com cores e números. Reconhece-se a existência de uma variedade de recursos pedagógicos disponíveis para serem utilizados com os estudantes com deficiência, os quais podem servir como instrumentos avaliativos. A docente também destacou sua busca por parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É relevante observar o trabalho conjunto em benefício dos alunos com deficiência. A sala de aula não deve ser encarada como um espaço exclusivo do professor, mas sim como um ambiente coletivo com o principal propósito de promover a formação integral e humanística dos indivíduos (Medeiros, Fortunato, Araújo, 2022).

Considerações finais

Ao finalizarmos este texto, resumiremos algumas considerações oriundas do processo de desenvolvimento do estudo. Lembramos que a pesquisa apresentou como objetivo central pensar, por meio de narrativas (auto) biográficas de docentes, práticas pedagógicas de língua inglesa desenvolvidas com alunos com deficiência de escolas públicas do Município de Caraúbas (RN). Nesse sentido, nossas considerações se encaminham para o ensino de língua inglesa com estudantes com deficiência.

Em primeiro lugar, entendemos que os professores narradores frisaram que o ensino inclusivo de língua inglesa não se faz de modo desarticulado com o trabalho na escola pública como um todo. É preciso haver o diálogo e ações colaborativas entre os professores, a equipe pedagógica, os profissionais do AEE e a família dos estudantes para que a inclusão consiga se efetivar. Além disso, há a demanda de formação continuada em relação à promoção da educação com estudantes com deficiência.

Em sala de aula, os docentes destacaram as atividades de caráter coletivo, bem como a contextualização dos conteúdos curriculares, como elementos indispensáveis para o ensino inclusivo da língua inglesa aos alunos. Eles enfatizaram a importância do planejamento diário de suas aulas para atender às especificidades individuais de cada estudante, considerando que cada deficiência e cada aluno apresenta demandas particulares.

Conclui-se alertando para os principais desafios que surgem nas práticas pedagógicas dos professores, conforme evidenciado em suas narrativas (auto)biográficas, especialmente a falta de investimento que atenda às demandas contextuais de cada escola, sala de aula, conteúdo curricular e aluno com deficiência. Apesar disso, observa-se o comprometimento dos professores com o trabalho em sala de aula voltado para a inclusão. Suas narrativas (auto)biográficas são educativas e formativas.

AGRADECIMENTOS: Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e aos professores das escolas públicas que colaboraram com o estudo.

REFERÊNCIAS

- BOND A, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Par metros curriculares nacionais: terceiro e quartociclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/editais/01032018-Edital6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- CASTRO, H. V. Educação especial e inclusão social de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 11. N. 2, p. 1-14, 2009. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661085. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.
- CORDEIRO, F. N. F.; ROCHA, S. M.; SILVA, F. V. Na escuta de vozes formativas: impactos do PIBID na formação de professores de história a partir de narrativas (auto)biográficas. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 844–868, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5159. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5159>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, [S. l.], n. 28, p. 109-120, 2018. DOI: 10.5585/dialogia.N28.6722. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6722>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**– O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. I.; OLINDA, E. M. B. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. e020006, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8893>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. A escola na atualidade – ensaio a partir de Paulo Freire e Alexander Neill. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e052, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-52. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67370>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOZER, T. A.; DRAGO, R.; DIAS, I. R. O Ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma investigação literária. **ARTEFACTUM - Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2032>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês**: teorias, práticas e ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. D. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Reconhecemos a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino/UFERSA) no desenvolvimento da pesquisa e dos professores que colaboraram com o estudo.

Financiamento: Não há financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O estudo considerou a dimensão ética na pesquisa com seres humanos, especialmente respeitando a singularidade de cada participante. A pesquisa fez uso de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Disponibilidade de dados e material: Os dados estão disponíveis no próprio texto para consulta.

Contribuições dos autores: Larissa Mirelle de Souza Paiva – Desenvolveu a pesquisa e escreveu o texto; Simone Maria da Rocha – Contribuiu com a qualificação da pesquisa e revisou o texto; Emerson Augusto de Medeiros – Contribuiu com a orientação, qualificação e desenvolvimento da pesquisa e revisou o texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

