



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

ANA LUCIA MORAIS DE ALMEIDA

**ADAPTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Brasília
2023

ANA LUCIA MORAIS DE ALMEIDA

**ADAPTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UM
CONTEXTO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo
do Instituto Federal de Brasília como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciado em
Língua Inglesa.

Orientadora: Prof.^a Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira

Brasília
2023

ANA LUCIA MORAIS DE ALMEIDA

**ADAPTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UM
CONTEXTO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo
do Instituto Federal de Brasília como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciado em
Língua Inglesa.

Orientadora: Prof.^a Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira
Presidente - Instituto Federal de Brasília (IFB)

Prof.^a Ma. Andréia de Araújo Martins
Examinadora Externa

Prof.^a Ma. Maria Antonia Germano dos Santos Maia
Examinadora Interna
Instituto Federal de Brasília (IFB)

Prof.^a Ma. Keni Carla da Silva Machado
Examinadora Suplente
Instituto Federal de Brasília (IFB)

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo dom da vida e por permitir a realização desse sonho.

Ao meu marido, Dário, pelo apoio incondicional.

Às minhas filhas, Márcia e Cláudia, dádivas do Senhor.

Aos meus queridos netinhos, Luana, Lucas, Tiago e Artur, minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva de vivenciar a realização deste sonho, minha eterna gratidão.

Agradeço de modo especial ao meu marido, Dário Araújo de Almeida. Obrigada pela compreensão, pelo apoio, pelo incentivo, por nunca me deixar desistir de meus sonhos e por acreditar mais em minhas possibilidades do que eu mesma.

Às minhas amadas filhas, Márcia Moraes de Almeida e Cláudia Moraes de Almeida, por compreenderem a minha necessidade de distanciamento em muitos momentos desta caminhada. Nunca esqueçam o quanto vocês são importantes na minha vida.

Aos meus queridos netos Luana, Lucas, Tiago e Artur, obrigada por terem suportado minhas ausências, mesmo sem entendê-las, especialmente nesses dois anos de muito estudo.

Às minhas irmãs que, direta ou indiretamente, sempre estiveram torcendo pelo meu sucesso.

À minha orientadora, Mestre Beatriz Ribeiro Ferreira, por acreditar em mim e ter aceitado me orientar mesmo com seus horários preenchidos. Obrigada pela paciência, cuidado com minha pesquisa, por tantos ensinamentos. Gratidão!

Aos meus colegas de turma, em especial a Daniela, a Nayara, a Isabella Mendes. Ah, não posso esquecer a Emily com seu bom humor e o João Victor, que tanto nos fizeram rir nas aulas. Como eu me diverti! Por fim, o Alex, que me socorreu nos meus entraves com a tecnologia. Já estou com saudades de vocês!

Ao Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, pelo acolhimento durante esses quatro anos e por proporcionar aos discentes uma formação acadêmica com qualidade.

Por fim, agradeço às professoras Andréia de Araújo Martins, Maria Antônia Germano dos Santos Maia e Keni Carla da Silva Machado por terem aceitado fazer parte da minha banca.

O meu muito obrigada a todos!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as adaptações no ensino-aprendizagem da língua inglesa para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo a deficiência intelectual (DI). Dessa forma, o referencial teórico foi embasado na contribuição dos autores MANTOAN (2015); PACHECO (2007); STAINBACK; STAINBACK (1999); e CHAVES e MARZARI (2017). Foram apresentados alguns dispositivos legais das políticas de educação especial para assegurar o direito dos sujeitos público-alvo da educação especial e, por fim, foi explicado o conceito de deficiência intelectual com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2014) e na Associação Americana de Retardo Mental – AAMR. Trata-se de um estudo investigativo de caráter qualitativo-interpretativista (Prodanov e Freitas (2013); Moita Lopes, 1994), como um estudo de caso baseado em Prodanov e Freitas (2013). Como instrumentos de pesquisa foi realizada uma análise documental segundo Sá Silva, Almeida e Guindani (2009) e entrevistas semiestruturadas, a partir de Prodanov e Freitas (2013) e Minayo (2007). As entrevistas tiveram como objetivo identificar os principais desafios encontrados pelos professores no ensino da língua inglesa para estudantes com NEE. Em seguida, interpretamos os dados segundo Gil (2002). Os resultados obtidos demonstraram que embora a inclusão escolar dos estudantes com DI esteja garantida do ponto de vista legal, as dificuldades de implementação das propostas da educação inclusiva, possivelmente decorrentes da ausência de formação continuada, comprometem a efetiva adequação curricular e, conseqüentemente, a inclusão dos estudantes com deficiência, o que também ocorre na escola pesquisada.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual. Língua Inglesa. Adaptações. Educação Especial.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze adaptations in the teaching and learning of the English language for students with special educational needs, including intellectual disabilities. Thus, in the theoretical framework, the contribution of the following authors was used: MANTOAN (2015); PACHECO (2007); STAINBACK; STAINBACK (1999) and CHAVES; and MARZARI (2017), as well as some legal provisions of special education policies were presented to ensure the right of the target audience of special education. Finally, the concept of intellectual disability was explained based on in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM 5 (2014) and in the American Association of Mental Retardation – AAMR. This is an investigative study of a qualitative-interpretative nature (Prodanov and Freitas (2013); Moita Lopes, 1994), as a case study based on Prodanov and Freitas (2013). Documental analysis according to Sá Silva, Almeida and Guindani (2009) and semi-structured interviews based on Prodanov and Freitas (2013) and Minayo (2007) were used as research tools. The interviews aimed to identify the main challenges faced by teachers when teaching English to students with SEN. We then interpreted the data according to Gil (2002). The results obtained demonstrated that although the academic inclusion of students with ID is guaranteed from a legal point of view, the difficulties in implementing inclusive education proposals, possibly resulting from the lack of continued training, compromise the effective curricular adequacy and consequently the accessibility for students with disabilities, which also occurs in the school researched.

Keywords: Intellectual Disability. English Language. Adaptations. Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CILC - Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

DI - Deficiência Intelectual

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LBi – Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LA - Linguística Aplicada

LI - Língua Inglesa

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NEE - Necessidades Educativas Específicas

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quanto à Legislação.....	29
Quadro 2 - Quanto ao preparo dos professores nas ações pedagógicas inclusivas... ..	31
Quadro 3 - Quanto aos desafios das professoras em realizar as adaptações curriculares... ..	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Caracterização da deficiência intelectual	15
2.2 Deficiência intelectual e a legislação educacional	16
2.3 O trabalho pedagógico para estudantes com Deficiência Intelectual na escola pesquisada	19
2.4 Desafios na promoção de adaptações para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com DI	22
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	26
3.1 Abordagem qualitativa	26
3.2 Tipo de pesquisa	27
3.3 Instrumentos para a geração de dados	28
3.3.1 Análise documental	28
3.3.2 Entrevista Semiestruturada	29
3.4 Participantes da pesquisa	30
3.5 O Campo da pesquisa	31
3.6 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada	32
4 ANÁLISE DE DADOS	32
4.1 Análise interpretativa de dados	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5.1 Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	44
5.2 Limitações da pesquisa	45
5.3 Pesquisas futuras	46
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	48
APÊNDICE B - ENTREVISTA - Perfil das professoras	49
APÊNDICE C – PERGUNTA NORTEADORA FEITA COM AS PROFESSORAS	50
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS DOIS ESTUDANTES	51

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho contempla estudos referentes às adaptações necessárias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em um contexto de educação inclusiva – Deficiência Intelectual (DI), enfatizando os direitos dos alunos com essa deficiência para que a escola, com a colaboração dos seus docentes como mediadores do processo de aprendizagem, vise seu pleno desenvolvimento.

Quanto ao conceito de deficiência intelectual, trata-se de uma condição crônica definida pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI – A Lei nº 13.146, de 2015, a qual, no seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Como ponto de partida precisamos compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar e quais são as políticas de implementação no que se refere a esta temática.

Assim sendo, de acordo com os dispositivos legais e normativos da política de educação especial, para assegurar o direito de acesso ao conhecimento pelos sujeitos considerados público-alvo da educação especial, a legislação brasileira tem como principais direcionamentos desde a Constituição Federal, de 1988 (A Carta Magna), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), até o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Dessa forma, ao tratar das responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 23, inciso II, que é competência comum “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” e, no artigo 24, inciso XIV, que é dever do Estado garantir a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.”

Ainda na Constituição Federal de 1988, a defesa da igualdade das pessoas com deficiência se amplia com o artigo 205, segundo o qual “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, a nossa Carta Magna garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Em 2015 a promulgação da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), trouxe a definição e características que visam estruturar melhor a relação do poder executivo para avaliar e instrumentalizar os recursos necessários para atendimento de pessoas com deficiência. A conquista dessa concepção de inclusão trouxe consigo diversas questões sobre a educação especial, dentre elas a estrutura escolar necessária e mudanças na formação e atitudes dos educadores que atuam no ensino regular para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado com crianças que têm deficiência intelectual.

A escolha do tema surgiu pela observação quase diária do trabalho desenvolvido pelos docentes da sala de recursos da escola em que trabalho, na qual há cerca de seis turmas compostas por estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e mais alguns estudantes já inseridos em turmas regulares de ensino médio, após terem passado por turmas específicas de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, após a pesquisa de trabalhos acadêmicos voltados à prática pedagógica da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual, foi possível constatar que no Brasil ainda parece não haver trabalhos acadêmicos na área educacional voltados ao ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual na escola comum.

Portanto, o tema da pesquisa justifica-se por considerar que como a Língua Inglesa faz parte da grade curricular de todos os alunos, há a necessidade de discutir práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: Como as adaptações escolares podem ser otimizadas para promover o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de estudantes com deficiência intelectual em uma unidade escolar regular da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Com base no exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar as adequações escolares que discentes com DI de uma escola pública do DF necessitam no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Os objetivos específicos elencados são: 1. compreender o que está disposto na legislação nacional e distrital sobre a educação inclusiva para estudantes com DI; 2. investigar como ocorre a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada; e 3. verificar os desafios em promover adaptações escolares no processo de ensino-aprendizagem de inglês por estudantes com DI no contexto investigado.

Esta pesquisa encontra-se dividida em cinco capítulos principais, que apresentam informações sobre cada uma das etapas que compõem este trabalho.

O primeiro capítulo refere-se à introdução, constituída pela contextualização e apresentação do tema, uma breve descrição acerca das políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, a justificativa para a pesquisa em questão, o objetivo geral e os objetivos específicos. O segundo capítulo é composto por uma abordagem teórica da temática, considerando seus aspectos essenciais como a caracterização da DI, a prática pedagógica e as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Já o terceiro, quarto e o quinto capítulos abordam, respectivamente, os aspectos metodológicos da pesquisa, a análise de dados e as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Caracterização da deficiência intelectual

A deficiência intelectual (DI) é um distúrbio global de desenvolvimento frequente e, segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, publicados na Cartilha do Censo 2010 (IBGE, 2012) considerando a população residente no país, 1,40% de pessoas possuíam algum tipo de deficiência mental ou intelectual.

A Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, sediada em Washington, foi criada em 1876. Atualmente ela é denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, a qual propõe o termo deficiência intelectual adotado no mundo todo e nos meios educacionais, desde 2001, para referir-se aos indivíduos com comprometimentos cognitivos, ou seja, deficiência intelectual. Dessa forma, conforme a definição da AAIDD (2006, p. 33), essa deficiência é entendida por “[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos”.

No que diz respeito ao conceito de deficiência intelectual, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2014), trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

Os déficits em funções intelectuais referem-se a capacidades mentais genéricas como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, incluindo ainda a compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva.

Os déficits em funções adaptativas referem-se à capacidade de uma pessoa em alcançar os padrões de sua comunidade com relação à independência pessoal, responsabilidade social em comparação a outras pessoas com idade e antecedentes sócio culturais similares.

O domínio adaptativo envolve:

- Domínio conceitual (acadêmico): memória; linguagem; leitura escrita; raciocínio matemático; aquisição de conhecimentos práticos; solução de problemas e julgamento em situações novas.
- Domínio social: percepção de pensamentos; sentimentos; experiências dos outros; empatia, habilidades de comunicação interpessoal; habilidade de amizade; julgamento social entre outros.
- Domínio prático: envolve aprendizagem e autogestão na vida inclusive cuidados pessoais; responsabilidades profissionais; controle do dinheiro, recreação; autocontrole comportamental; organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros.

O mesmo Manual enfatiza que a DI é uma limitação contínua na vida do sujeito e que, para ser considerada como tal, deve se manifestar durante o chamado período de desenvolvimento cognitivo, ou seja, até aos 18 anos.

Em relação aos déficits intelectuais, para sua confirmação são necessárias a avaliação clínica e a realização de testes de inteligência individualizados e padronizados. O diagnóstico de deficiência intelectual deve ser feito em crianças só a partir dos 5 anos porque a partir desta idade será possível pontuar seu QI. Os resultados desses testes são importantes para determinar o nível de gravidade da deficiência intelectual, sendo que na escala de Stanford-Binet, pontuações do QI inferiores a 68 ou inferior a 70 no teste de Wechsler diagnosticarão o paciente com disfunção intelectual. Os níveis de gravidades são classificados em: leve (QI 50-69); moderada (QI 35-49); grave (QI 20-34); e profunda (QI abaixo de 20). (SILVA,2023)

A deficiência intelectual pode ser genética ou resultado de um distúrbio que interfere no desenvolvimento do cérebro. A maioria das crianças com deficiência intelectual não desenvolve sintomas observáveis até estarem na pré-escola.

Assim, é de grande relevância a parceria entre a escola, os serviços de saúde e a família para que o diagnóstico aconteça precocemente, evitando maiores complicações e permitindo uma evolução mais favorável ao indivíduo, mesmo com suas limitações.

2.2 Deficiência intelectual e a legislação educacional

A Constituição Federal de 1988 declara, no seu art. 208, inciso III, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reservou o capítulo 5 para tratar somente de aspectos referentes à Educação Especial. Dentre os pontos especificados, o art. 58. § 1º estabelece que sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Já o artigo 59 define e assegura currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades do público da Educação Especial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 considera a Língua Inglesa (LI) como parte da área de linguagens e suas tecnologias nos currículos educacionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam ao indivíduo conhecimentos relativos à língua e suas dimensões sociais, trabalhistas e culturais (BRASIL, 2018).

Neste sentido, fica evidente que o ensino da Língua Inglesa é considerado um meio para que o estudante explore diferentes culturas, compreenda o mundo em que vive e se torne crítico em seus processos de formação educacionais e como cidadãos (BRASIL, 2018).

Dessa forma, as pessoas com DI têm a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento promovidos pela Língua Inglesa e ainda têm o direito à assistência devida, conforme suas especificidades nos processos de ensino e aprendizagem, quais sejam, as adaptações necessárias para o ensino da língua em sala de aula com a finalidade de incluir, também, esse estudante com equidade e qualidade, conforme assinala o documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 15,16):

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Igualmente, requer o

compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Ainda no que se refere à implantação das políticas públicas de inclusão, foi homologado outro documento muito importante para as pessoas com deficiência, em 2015: a Lei nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), segundo a qual, no seu artigo 28, incisos I e III, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. e III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. (BRASIL, 2015, art. 28, I, III).

No âmbito do Distrito Federal, a política de Educação Especial está estabelecida na Lei Distrital nº 4.317, de 09/04/2009. Em seu art. 33º, “a educação é direito fundamental da pessoa com deficiência e será prestada visando ao seu desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania”.

Ao se falar sobre a atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado no Brasil, faz-se necessário enfatizar que a ideia da construção desses documentos supracitados de educação inclusiva fundamentou-se, inicialmente, em documentos internacionais.

Assim, na implantação das políticas públicas de inclusão é importante destacar alguns eventos internacionais que marcaram e contribuíram para o novo pensar da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Vale destacar que em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais/Declaração de Salamanca em 1994; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, aprovada no mesmo ano pela ONU e ratificada em 2008 pelo Brasil.

Vale ressaltar que as legislações vigentes no Brasil e no DF dão respaldo ao estudante com DI para que ele tenha acesso e permanência no ambiente escolar.

2.3 O trabalho pedagógico para estudantes com Deficiência Intelectual na escola pesquisada

A unidade escolar em análise foi uma escola pública do Distrito Federal, a qual tem como referência de trabalho os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do DF, de acordo com as modalidades de ensino oferecidas. Na referida escola há tanto turmas compostas somente por estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), quanto estudantes com NEE, já inseridos em turmas regulares de ensino médio. Segundo o disposto no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, o trabalho pedagógico é subvencionado pelas diretrizes pedagógicas do Ensino Médio, do Novo Ensino Médio, do Regimento Escolar, do Currículo em Movimento, do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, das Diretrizes de Avaliação e da Estratégia de Matrícula 2023.

Esta proposta visa organizar e nortear o trabalho pedagógico, bem como implementar esses documentos, traçando uma identidade institucional e tornando o processo de aprendizagem da unidade escolar com o máximo de proveito.

Assim sendo, no caso das turmas compostas somente por estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como os estudantes com NEE já inseridos em turmas regulares de ensino médio, são organizadas da forma relatada a seguir.

Há as classes especiais, uma no turno matutino e outra no turno vespertino, nas quais a progressão escolar do estudante fica a cargo do professor regente e estudos de caso realizados juntamente com os profissionais dos serviços de apoio.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) chamada EJA interventiva I e II, no turno matutino, são oferecidas as disciplinas conforme constam no currículo da Secretaria de Educação. Na EJA interventiva os conteúdos são adequados conforme a necessidade de cada estudante. Vale ressaltar que a língua inglesa é ofertada apenas aos estudantes da EJA Interventiva II e aos estudantes com NEE já inseridos nas turmas regulares do ensino médio, estudantes que têm direito a atendimento especializado tanto nas suas classes como na sala de recursos.

Nesse sentido, o professor deverá estar atento para fazer os ajustes no currículo, nas atividades, assim como nos objetivos, observando os aspectos motivacionais, linguísticos, sociais e comportamentais do estudante com DI, além de proporcionar situações que possibilitem a interação entre este aluno e seus colegas, e ainda entre este e o professor em sala de aula e demais espaços da escola. Assim, dentro desta perspectiva, considerando as práticas pedagógicas inclusivas, o professor deve se lembrar que “diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação.” (MANTOAN, 2015, p. 85).

Quanto à sala de recursos, em seu Plano de Ação 2023, ela tem como objetivos, em linhas gerais:

- Alcançar de forma satisfatória cada aluno NEE;
- Manter contato constante com os pais e/ou responsáveis pelos alunos (reuniões, encontros, WhatsApp);
- Incentivar pais, responsáveis e alunos a conhecer e utilizar as redes sociais da escola (facebook, instagram, youtube) para se inteirar sobre as notícias da escola;
- Garantir que as individualidades de cada aluno NEE sejam reconhecidas e respeitadas;
- Oferecer momentos de reflexão, conhecimento e ajuda pedagógica aos professores; e
- Incentivar práticas de avaliação mediada, buscando novas estratégias.

Entendendo que todo estudante, sendo aluno com NEE, ou não, é único em suas particularidades, a escola deve ser o espaço preparado com instrumentos e pessoas adequadas a possibilitar o bom desenvolvimento pessoal e pedagógico deste estudante, o que justifica a existência da sala de recursos. O Atendimento Educacional Especializado AEE/SR deve buscar a aproximação com o aluno com NEE e sua família, ajudando-o a vencer os limites e barreiras, principalmente pedagógicas impostas pelo longo período de distanciamento (pandemia), utilizando os recursos necessários a cada estudante garantindo, assim, seu aprendizado.

A esse respeito, no âmbito do Distrito Federal, a Resolução CEDF nº 1 de 28/03/2017 reservou o capítulo III para a organização pedagógica e curricular na educação especial. Assim, o seu artigo 13 dispõe que:

Os currículos, em sua organização e implementação, são de competência e responsabilidade da instituição educacional, atendendo ao princípio da flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, zelando-se pela adequação e adaptação às especificidades dos estudantes.

2.4 Desafios na promoção de adaptações para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com DI

No subcapítulo 2.2 deste referencial teórico encontram-se dispostas as legislações que amparam o estudante com deficiência a fim de ter garantido seu direito a uma educação de qualidade nos mesmos parâmetros em que esta é ofertada aos alunos regulares.

Assim sendo, as adaptações curriculares no processo de inclusão do deficiente intelectual são providências que devem ser implementadas para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos, de forma a favorecer o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, bem como no processo de transformação da sociedade. Contudo, adaptar não significa que exista um método, ou uma regra específica eficaz sobre como deve ser tratado o aluno com NEE em sala de aula. O que o professor busca é como atender à necessidade desse aluno porque “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A Política da Educação Especial no Brasil vem garantir às escolas, adaptações em seus currículos, privilegiando o perfil de cada estudante com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, para legitimar o proposto pelo aparato legal, além das leis já citadas nesta pesquisa, fazem parte desse aparato legal as Resoluções e as principais para este estudo serão elencadas a seguir.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino, em seu artigo 8 discorre sobre um importante assunto: a organização das classes.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Cabe ressaltar ainda que tudo isso deve estar de acordo com o projeto pedagógico da escola e a frequência obrigatória.

No âmbito do Distrito Federal temos a Resolução nº 01/2017-CEDF, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Esta Resolução determina, em seu artigo 13, que:

Os currículos, em sua organização e implementação, são de competência e responsabilidade da instituição educacional, atendendo ao princípio da flexibilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, zelando-se pela adequação e adaptação às especificidades dos estudantes.

Contudo, percebemos que apesar do nosso entusiasmo embasado no aparato legal, muitas questões dificultam bastante o caminho da inclusão, principalmente questões sociais, da realidade das escolas e das práticas pedagógicas. Apesar dos avanços das legislações voltadas à garantia dos direitos dos estudantes com NEE, muitos espaços escolares ainda convivem com o despreparo de professores no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

No que diz respeito a esse último aspecto, é necessário que contextualizemos as problemáticas que envolvem a prática pedagógica dos professores, principalmente sobre sua formação inicial e continuada, visando ao preparo desses profissionais no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à deficiência intelectual. Assim sendo, não há dúvidas da importância da formação e do desenvolvimento profissional do professor para que efetivemos os princípios apresentados para a educação inclusiva.

Partamos do pressuposto de que numa sala de aula haja também algum aluno com NEE, aqui especificada a deficiência intelectual, e que seu aprendizado

aconteça num ritmo diferente, ou mesmo apresente limitações na aprendizagem. Neste caso, o papel do professor torna-se fundamental em acolher as diferenças e buscar os meios necessários para que haja uma integração deste aluno com a classe e com os conteúdos selecionados. Nesse sentido, observa-se que a escola deve também buscar acolher o aluno, independentemente de sua deficiência ou dificuldade, estando aberta à diversidade, com estrutura adequada para atender a essa demanda. A esse respeito podemos afirmar que a educação inclusiva constitui um grande desafio para as escolas, professores e a sociedade em geral, mesmo com todos os avanços já ocorridos ao longo dos anos.

Infelizmente ainda existem professores que não têm conhecimento suficiente para um atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e acabam tendo dificuldades em trabalhar com atividades diversificadas, o que faz com que eles resistam em mudar. Nesse sentido, Mantoan relata que:

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as 13 solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do locus do atendimento desse alunado (MANTOAN, 2006, p. 35).

Desse modo, fica claro que uma educação inclusiva de qualidade requer a mudança de muitas coisas, principalmente que haja conhecimento acerca dos conceitos sobre inclusão escolar, com planejamentos e políticas educacionais mais claras e abrangentes, capazes de abarcar as necessidades desses alunos. Para isso, é necessária a formação continuada dos professores para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais, assim como a organização e revisão do projeto político pedagógico das escolas. Diante disso, Mantoan (2006, p.23) ressalta que “a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”. E, se os professores ainda sentem estas dificuldades, é sinal de que estas mudanças ainda não aconteceram, existindo ainda muitas dúvidas em relação à inclusão.

É imperioso salientar que estas dúvidas precisam ser corrigidas, visto haver muitos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Para que eles sejam atendidos adequadamente, é preciso que os

professores se preparem para lidar com suas necessidades/especificidades, considerando que estes professores devem desenvolver seu planejamento com base nestas necessidades/especificidades. Pacheco ressalta que:

Os ajustes incluídos no plano educacional individualizado devem assegurar tanta participação em aula quanto possível. Os professores precisam estar constantemente alertas para que o plano educacional individualizado promova a solidariedade e não deixe ninguém de fora (PACHECO, 2007, p. 97).

Dessa forma, o professor terá um melhor desempenho na sua prática pedagógica voltada à educação inclusiva. Assim, é possível constatar a grande responsabilidade do professor no desenvolvimento das atividades, visto que estas devem abranger todos os alunos da turma, sendo estes com NEE, ou não. Neste processo, podemos afirmar que aos poucos a escola vai se transformando em um espaço para todos, no intuito de favorecer a diversidade.

Na concepção dos pesquisadores Chaves e Marzari (2017), todas as pessoas têm potencialidades, mesmo com algum tipo de limitação física ou cognitiva. Para que estas potencialidades sejam desenvolvidas a escola como um todo, professores, coordenadores, funcionários etc., precisam estar empenhados na integração desses estudantes por meio de estímulos, a fim de possibilitar a promoção de suas habilidades da mesma forma que os colegas que não têm necessidades educacionais especiais. Nesse sentido,

Sob esse ponto de vista, os professores de língua inglesa devem estar preparados para executar simultaneamente mais de um plano de aula, pois, em um mesmo contexto pedagógico, podem se deparar com diferentes tipos de aprendizes, podendo encontrar, em seu grupo de alunos, alguém que necessite de atendimento educacional especial (CHAVES e MARZARI, 2017).

Diante do exposto, podemos dizer que as adaptações curriculares permitem que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa seja desenvolvido conforme as habilidades e inteligências que os alunos com NEE possuem, garantindo-lhes, de fato, o acesso à educação inclusiva.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico escolhido para a realização desta pesquisa. Portanto, aqui serão detalhados a abordagem e o tipo de pesquisa, o procedimento técnico empregado, assim como os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por fim, as considerações éticas que envolvem o estudo.

3.1 Abordagem qualitativa

O desenvolvimento desta pesquisa se insere na abordagem qualitativa com a adoção do conceito dos autores Prodanov e Freitas (2013, p. 69 e 70), que a definem como:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (PRODANOV; FREITAS, P.71)

Com base no conceito acima, esta pesquisa, delineada como abordagem qualitativa, assim se caracteriza por possibilitar a busca por uma maior compreensão de como se dá o evento da adaptação curricular para o ensino da língua inglesa para estudantes com DI, conforme as legislações pertinentes. Da mesma forma, possibilita a verificação de como se dá a vivência no contexto supracitado, a partir dos dados coletados sob a perspectiva dos participantes por meio de análise documental e entrevistas.

Para alcançar seus objetivos, este estudo se apresenta como uma pesquisa do tipo exploratória. A pesquisa exploratória, segundo Prodanov e Freitas (2013), tem como finalidade buscar mais informações sobre o assunto que será investigado, possibilitando definir sua delimitação, assim como orientar a fixação dos objetivos e a descoberta de um novo enfoque para o assunto.

Quanto à pesquisa interpretativista, Moita Lopes (1994, p. 334) nos apresenta sua finalidade: “Para realizar tal investigação, o pesquisador quer interpretar os

significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas." Moita avança nas explicações enumerando os variados meios de como a investigação pode ser realizada, tais como gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, análises documentais, etc. A fim de atingir os objetivos propostos, será apresentado, a seguir, o tipo de pesquisa utilizado.

3.2 Tipo de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários para a elaboração da presente pesquisa foi adotado o estudo de caso. Para justificar esta escolha, embasamo-nos no conceito dos autores Prodanov e Freitas (2013, p 60.), que apontam que:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. [...] O estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto em descritivas e explicativas.

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que se insere em uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade, etc. Dessa forma, o estudo de caso aqui tem como finalidade fazer um estudo profundo e exaustivo de como ocorre o ensino da língua inglesa para estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada. Assim, para verificar tais características, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista e a análise documental. Vale ainda reiterar que o estudo foi realizado em uma unidade escolar pública do Distrito Federal.

3.3 Instrumentos para a geração de dados

Como se trata de pesquisa qualitativa, o trabalho desenvolvido teve a análise documental e a entrevista contendo uma escala de Likert como instrumentos para a geração de dados.

3.3.1 Análise documental

A análise documental, segundo Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.”

Considera-se, ainda de acordo com esses autores, que ela é utilizada para análise, compreensão e obtenção de informações relevantes, as quais direcionam os resultados encontrados aos objetivos da pesquisa.

No processo de análise documental dessa pesquisa, serão consideradas duas Resoluções e um documento de orientações pedagógicas enviado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à unidade escolar pesquisada com orientações sobre como conduzir o atendimento aos estudantes com NEE. Quanto às Resoluções, a primeira delas é a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. A segunda, a qual tem abrangência no âmbito do Distrito Federal, é a Resolução nº 01/2017-CEDF, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Nesse sentido, a escolha desses documentos contempla as informações necessárias para o alcance das adaptações curriculares na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual, bem como suas práticas e atribuições.

3.3.2 Entrevista Semiestruturada

O segundo instrumento escolhido para a geração de dados foi a entrevista definida por Prodanov e Freitas (2013) da seguinte forma: “A entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”.

A entrevista com os participantes foi realizada de forma semiestruturada embasada em Minayo (2009, p.64-66), segundo o qual a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para os questionários a escala tipo Likert de 5 pontos apresentada por Malhotra (2001) foi utilizada para mensurar o grau de concordância dos sujeitos participantes do estudo. A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial com duração média entre 30 a 60 minutos. Elas foram gravadas, com a autorização dos participantes, para que, posteriormente, fosse feita a transcrição e se iniciasse o processo de análise de dados. Dessa forma, foram aplicados dois roteiros de perguntas, que se encontram no apêndice deste TCC. O primeiro grupo de perguntas foi destinado às duas professoras de língua inglesa e às duas professoras especialistas em educação inclusiva que atuavam na sala de recursos. Para tanto, elaboramos 10 (dez) questões que perpassaram diferentes assuntos, dentre eles: a legislação educacional para a inclusão de estudantes com NEE; como as professoras desenvolviam as ações pedagógicas para esses estudantes; e sobre as dificuldades e desafios nas adaptações para atendimento desses estudantes.

O segundo grupo, composto por 6 perguntas, foi destinado aos dois estudantes com necessidades educacionais especiais que foram indagados sobre suas percepções sobre a forma como as aulas eram desenvolvidas e dois estudantes com necessidades educacionais especiais. Abaixo segue a descrição do perfil de cada participante do estudo.

3.4 Participantes da pesquisa

O grupo convidado a participar da pesquisa foi composto por 4 (quatro) professoras, além de dois alunos com NEE, aqui especificadas como deficiência intelectual. O critério para a escolha dos participantes foi que a investigação fosse desenvolvida com docentes da língua inglesa e ainda docentes com formação especializada em educação inclusiva, bem como com estudantes que tivessem laudo de deficiência intelectual.

Nesse sentido, o estudo deveria ocorrer tanto em turmas regulares de ensino médio, que tivessem alunos com deficiência intelectual com laudo, bem como na sala de recursos, pois estávamos interessados em compreender como os professores desses alunos trabalhavam as adaptações curriculares durante as aulas para os dois estudantes entrevistados indagados sobre suas percepções sobre a forma como as aulas eram desenvolvidas.

Dessa forma, esta pesquisa teve como participantes diretos duas professoras de apoio à inclusão e duas professoras de língua inglesa com faixa etária entre 37 e

54 anos e, como participantes indiretos dois alunos com deficiência intelectual com idades entre 30 e 33 anos.

As professoras foram identificadas pelos pseudônimos de Cândida, Susana, Júlia e Fernanda e os estudantes Rafael e Fernanda, para a preservação de suas identidades, seguindo questões éticas.

Com relação à formação das professoras, Cândida possui Licenciatura Plena em Geografia, pós-graduação em Educação Inclusiva, Ciências Humanas e em Psicopedagogia Institucional e atua no atendimento a estudantes com NEE há quinze anos. Susana possui Licenciatura Curta em Ciências, Licenciatura Plena Matemática e Estatística, é pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e atua na educação inclusiva há 16 anos. Jaqueline possui duas graduações, uma em Letras Português-Inglês e é também graduada em Direito, além de ter pós-graduação em revisão de texto jurídico. Jaqueline atua na docência há 23 anos. Por fim, Sandra é graduada em Letras Português-Inglês e atua no ensino de língua inglesa há 7 anos.

Em relação aos estudantes escolhidos, Fernanda tem 30 anos e está cursando o 2º ano do ensino médio, no turno matutino. Seu irmão Marcos, tem 33 anos e estuda na mesma sala da irmã. Durante um determinado tempo os irmãos estudaram em classes especiais nesta mesma escola e ambos possuem laudo médico em que consta o diagnóstico de deficiência intelectual.

3.5 O Campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do Distrito Federal no período de maio a novembro de 2023 e a escolha se justifica pelo fato de ter em sua organização escolar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propiciando terreno concreto de ensino especial aos alunos que recebem esse atendimento.

A escola se localiza na Região Administrativa de Ceilândia e atende alunos do ensino médio, novo ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Classes Especiais formadas exclusivamente por estudantes com necessidades educacionais especiais. O setor onde fica a escola é constituído de um grupo de moradores que fazem parte da parcela mais pobre da população local, com uma grande carência econômica-social. Essa instituição foi escolhida para a realização deste estudo

principalmente por ter vários estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual incluídos em turmas de ensino regular e ainda por ser o local de trabalho da pesquisadora.

No ano da pesquisa a escola possuía cerca de 1.300 alunos matriculados. Em sua estrutura física, ela é constituída por dois portões – um para a entrada de carros (destinado aos professores e servidores da escola) e outro para a entrada de alunos e da comunidade. O portão de entrada dos alunos dá acesso a um amplo pátio que é utilizado como área recreativa dos alunos. A partir deste portão de entrada existe um corredor que leva a outro portão que, por sua vez, dá acesso aos outros espaços da escola: três blocos no térreo e quatro blocos no primeiro andar. No térreo há cinco salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de informática, um laboratório de química, a sala da direção da escola, dois banheiros, masculino e feminino, para os professores e servidores e outros dois, masculino e feminino, para os alunos, uma biblioteca, uma sala dos professores e uma sala de orientação educacional.

Ainda neste andar, após a entrada principal, à esquerda, ao lado da cozinha da escola, há um espaço coberto onde são realizados os eventos da escola, incluindo confraternizações do corpo docente e administrativo da escola, assim como as apresentações dos alunos. No primeiro andar há oito salas de aula e dois banheiros, um masculino e outro feminino.

Na parte de trás do prédio há duas quadras de esportes cobertas. Com exceção da cozinha e banheiros, em todas as dependências da escola há bebedouros e aparelhos de ar condicionado, incluindo as salas de aula.

3.6 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada

Para a realização da entrevista, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações gerais sobre a pesquisa como tema, objetivos e a importância de sua participação. Além disso, foi informado que a participação no TCC ocorreria de forma voluntária, sem gerar vínculo empregatício, bem como que todos os dados e informações seriam utilizados apenas para fins acadêmicos e ainda que todas as identidades seriam preservadas por meio de códigos ou pseudônimos criados pelos pesquisadores. As entrevistas somente foram gravadas após o consentimento dos participantes.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados coletados durante as etapas de análise documental e entrevistas semiestruturadas, bem como será explicado, de forma detalhada, como se deu todo o percurso da análise de dados durante a construção desta pesquisa.

A análise realizada tem como respaldo o método de análise de dados apontado por Gil (2002) como um tipo de análise de natureza predominantemente qualitativa. Ainda para este autor, trata-se de um método onde há maior carência de sistematização. Na sequência, por meio dessas análises, esses dados são relacionados aos objetivos da pesquisa.

Para uma melhor compreensão dos resultados, os dados foram organizados em tópicos. No primeiro tópico foram analisadas as entrevistas dos quatro professores participantes, assim como as entrevistas com os dois alunos. No segundo tópico, foram analisados os documentos oficiais, no caso as duas resoluções e o documento de orientações pedagógicas enviado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a escola.

4.1 Análise interpretativa de dados

Conforme explicitado no título os dados foram tratados interpretativamente, ainda que tenhamos dados numéricos. Dessa forma, os quadros abaixo demonstram dados obtidos em questionários com assertivas. Foram entrevistadas quatro professoras do Ensino Médio que atendem alunos com DI em suas classes e dois estudantes com DI.

A entrevista das professoras foi iniciada a partir de uma questão norteadora a respeito da inclusão de alunos com DI no ensino de Língua Inglesa.

Dessa forma, ao serem perguntados sobre qual a importância do trabalho inclusivo de alunos com DI no ensino de Língua Inglesa, observamos que a maioria dos professores estão cientes de que o direito à inclusão deve ser efetivado de

forma ampla para atender as especificidades do estudante com NEE, o que pode ser verificado nas seguintes respostas:

Jaqueline: É importante para que se efetive o direito pleno da inclusão e com isso seja dado o benefício da sociabilidade e aprendizagem (mesmo que precária).

Susana: Direcioná-los a um conhecimento do básico, relacionado com o dia a dia desse aluno que tem dificuldade. Alguns se identificam com a disciplina, tornando, então, mais fácil essa aprendizagem.

Cândida: Trazer, para a realidade do aluno, as palavras e os termos que são amplamente utilizados no dia a dia. E com a disseminação da informatização, esses alunos têm contato constante com a língua inglesa.

Sandra: Como todo aluno, os discentes com DI devem ter as mesmas oportunidades de estudo e aprendizado que os demais. Embora esses alunos sejam limitados e possuam maiores desafios no aprendizado, o professor orientador terá que nortear o desenvolvimento deles por meio de adaptações, conforme o nível de conhecimento desses alunos.

Assim, diante dessas colocações, fica claro que promover a inclusão de alunos com deficiência significa que eles têm direito de compartilhar espaço com os outros alunos, usufruindo do direito a uma educação de qualidade e, principalmente, sem discriminação, exclusão ou falsa inclusão, visto tratar-se de um direito.

Nesse sentido, a escola, considerando sobretudo as especificidades dos alunos com deficiência, precisa garantir “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso I).

Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 21) assinala que

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

QUADRO 1: Quanto à Legislação

Vantagens - Aspectos	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA (%) / QUANTIDADE
----------------------	---

	Discordo Totalmente (1)	Discordo Parcialmente (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo Totalmente (5)
Encontra-se evidente que as legislações vigentes no Brasil e no DF dão respaldo ao estudante com DI.		25%		25%	50%
Só o ingresso dos alunos especiais na educação inclusiva já significa que a inclusão de fato está ocorrendo.	75%			25%	
Você seria capaz de mencionar alguma lei que assegure a inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares.		75%			25%
Você concorda com a afirmação de que há necessidade da efetivação da legislação, como alicerce para o exercício da inclusão dos alunos com deficiência dentro da escola.		25%			75%
Tem conhecimento da existência, nesta escola, de algum documento oficial embasador para direcionamento do professor para promover a educação inclusiva.	25%				75%

Fonte: criado pela própria autora com base em Malhotra (2001)

Como demonstrado no quadro 1 acima, ao serem questionadas se elas acreditam que as legislações educacionais no Brasil e no DF dão respaldo ao estudante com DI, a metade das entrevistadas concordam totalmente, enquanto que a outra metade discorda parcialmente e concorda parcialmente.

Na sequência, quando foram questionadas se só o ingresso dos alunos especiais na educação inclusiva já significa que a inclusão de fato está ocorrendo, a maioria concorda totalmente que esta inclusão não acontece.

Já na terceira assertiva, ao serem perguntadas sobre se seriam capazes de mencionar alguma lei, novamente a maioria discorda totalmente.

Com relação à quarta assertiva, a maioria concorda totalmente que há necessidade de efetivação da legislação.

Por fim, na quinta assertiva, a maioria declarou ter conhecimento da existência, na escola, do documento de orientações pedagógicas para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Diante desse cenário, é possível perceber que metade acredita que a legislação dá o respaldo ao estudante com DI; porém, a maioria concorda que só o ingresso na escola não garante a inclusão, embora a maioria não consiga mencionar alguma lei.

Os resultados deixam claro que o primeiro passo para a conscientização dos direitos de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais é o conhecimento da legislação afim.

QUADRO 2: Quanto ao preparo dos professores nas ações pedagógicas inclusivas

Vantagens - Aspectos	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA (%) / QUANTIDADE				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo Parcialmente (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo Totalmente (5)
É papel do professor estimular o pleno desenvolvimento dos alunos inclusivos.				50%	50%
Os alunos atendidos na sala de recurso apresentam um desenvolvimento significativo nas aulas regulares de língua inglesa.	25%	25%	25%	25%	

Os alunos com deficiência intelectual participam de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na turma.	25%				75%
De acordo com as habilidades de comunicação da língua inglesa (speaking, writing, reading e listening), você consegue identificar em quais eles conseguem obter melhores resultados.		25%		75%	
Os estudantes com deficiência interagem com os demais colegas.				75%	25%
Os estudantes com NEE que conseguem se adequar são capazes de fazer a mesma avaliação dos demais estudantes.	50%	25%		25%	

Fonte: criado pela própria autora com base em Malhotra (2001)

O quadro 2 acima refere-se à análise quanto ao preparo dos docentes para o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas, especificamente para as aulas de Língua Inglesa. De acordo com as respostas da primeira assertiva, as professoras reconhecem, em parte, o seu papel de estimular os estudantes inclusivos.

Com relação às atividades desenvolvidas em sala, de acordo com as respostas, a maioria das professoras concorda que os estudantes participam de todas as atividades. Entretanto, em relação às avaliações, metade das professoras discordam totalmente que os estudantes com NEE realizem as mesmas avaliações que os demais estudantes.

Quando perguntadas se os estudantes atendidos na sala de recursos apresentavam desenvolvimento significativo nas aulas de Língua Inglesa, cada professor respondeu de forma diferente, o que pode nos levar a concluir que o

atendimento dos estudantes na sala de recursos apresenta dificuldades a serem superadas para o alcance de resultados mais expressivos para uma prática pedagógica inclusiva.

Ao serem perguntadas se conseguiam identificar, dentre as habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (speaking, writing, reading e listening), em quais os estudantes com DI conseguiam obter melhores resultados, a maioria concorda parcialmente nessa possibilidade.

Por fim, quanto à interação dos estudantes em sala de aula, a maioria das professoras concorda parcialmente que a interação acontece.

Em um segundo momento foi feita a análise das respostas das professoras, em conjunto com as respostas da entrevista dos estudantes com DI inseridos nas classes comuns.

A primeira entrevista foi realizada com a aluna Fernanda e seu irmão Rafael. Os dois cursam o segundo ano do ensino médio nesta escola. Quando perguntada se eles faziam a mesma avaliação que os demais estudantes, a resposta da aluna Fernanda foi:

[..] na língua inglesa, a professora Sandra, eu acho que ela tinha que adaptar as prova prá gente fazer na sala de aula porque como a gente é atendido na sala de recurso, tinha que fazer essa adaptação.

Vale aqui destacar o disposto na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, no artigo 28, inciso III, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Sendo assim, os entendimentos que se afastam desta interpretação contribuem para o não atendimento deste direito. Corroborando com essa perspectiva, Mantoan ressalta que “a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”.

Ao analisar as respostas das professoras em relação à interação dos estudantes com NEE com os demais, percebe-se que apesar de as professoras concordarem, em sua maioria, que essa interação acontece de forma parcial, na perspectiva dos dois estudantes isso acontece de forma ainda mais superficial.

O que pode ser observado nas respostas deles quando questionados sobre se os colegas da turma interagiam com eles, o aluno Rafael respondeu de forma muito rápida e confiante:

O professor sim, mas os colegas, não. Só com alguns.

Ressalta-se, aqui, o disposto na Resolução nº 01/2017-CEDF, no seu artigo 14, que:

Art. 14. Cabe às instituições educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal contemplar em seus documentos organizacionais um conjunto de serviços e recursos educacionais especiais, provisão e previsão de práticas coletivas, tendo em vista a educação inclusiva, a saber:

III - adoção de medidas individualizadas ou coletivas no ambiente escolar, visando auxiliar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

No mesmo viés, enfatizando a necessidade de promover a interação entre os estudantes e professores, na visão de Vigotski (2007; 2010), a aprendizagem é uma experiência social e cultural que ocorre em atividades coletivas e individuais, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação com outros sujeitos.

É preciso pensar as relações humanas no convívio em sociedade e a organização da vida da pessoa assim como no ambiente educacional. Portanto, os erros de conduta individual prejudiciais à harmonia da vida social impactam diretamente no alcance de uma educação de qualidade para esses estudantes, dificultando ainda mais que eles atinjam uma forma possível de se adaptar harmonicamente à vida. O que se destaca, aqui, é a importância de se ter conhecimento de nossos semelhantes, e de nós mesmos, desenvolvendo o sentimento social.

Na sequência, ao serem questionados sobre se eles achavam que estavam aprendendo a língua inglesa, Rafael responde rapidamente:

Sim, algumas coisas, sim.

Sua irmã respondeu da mesma forma; porém, o tempo todo ela demonstrou ter interesse em aprender mais profundamente a língua inglesa:

Sim, algumas coisas a gente absorve, mas eu ainda tenho vontade de aprender fora daqui porque assim como ela é professora de inglês, mas ela não ensina a linguagem básica de inglês que ela tem. Por isso que eu quero tentar uma vaga de inglês lá no CILC.

Quando a estudante aponta o CILC, ela se refere ao Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia. Percebe-se, aqui, que a professora não consegue promover um ensino de forma a atender às especificidades desses alunos de forma igualitária, demonstrando não ter preparo especializado para atender estudantes com NEE, o que pode ser comprovado por meio da resposta negativa quando perguntada se tinha formação continuada, ou mesmo estudos especializados em nível de pós-graduação em educação inclusiva. Assim sendo, nota-se prejuízo causado por esta lacuna. Nesse sentido, Pacheco ressalta que:

Os ajustes incluídos no plano educacional individualizado devem assegurar tanta participação em aula quanto possível. Os professores precisam estar constantemente alertas para que o plano educacional individualizado promova a solidariedade e não deixe ninguém de fora (PACHECO, 2007, p. 97).

Considerando que em sua formação inicial o professor não detém saberes necessários para que atenda a todas as necessidades de uma sala de aula, incluindo aqui o preparo para o atendimento aos estudantes com NEE, é necessário que o professor permaneça em constante aperfeiçoamento. Partindo dessa afirmação, podemos compreender que para bem realizar suas atividades, é essencial que o docente busque novas formas de trabalhar conteúdos e, assim, ressignificar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Portanto, a partir das respostas dos dois estudantes, em conexão com algumas respostas dos professores, cremos que a realização das adaptações de forma efetiva só ocorre parcialmente.

Em uma conversa informal com a professora de inglês desta unidade escolar, que tem contrato temporário com a SEEDF, a docente relatou que a turma EJA Interventiva II, na qual ela é a professora de língua inglesa, é a única turma entre as quatro compostas por alunos com necessidades educacionais especiais em que o inglês é ofertado. Esta turma é formada por alunos com diferentes graus de deficiência e, em alguns casos, por alunos com mais de um tipo de necessidade como, por exemplo, deficiência visual e deficiência motora associada à deficiência intelectual.

Em decorrência dessa desigualdade em sala, a professora relatou que sua atuação é marcada por diferentes desafios, sendo preciso, na maioria das vezes,

fazer uso de estratégias didático-pedagógicas diversificadas com atividades e provas específicas ou uso de dinâmicas para atender às necessidades de cada aprendiz. Para ajudar na implementação de um processo de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento desses alunos, há uma parceria entre o professor regente e a sala de recursos. Neste caso, os alunos são atendidos no contraturno. Porém, segundo a professora da sala de recursos, os alunos com deficiência podem recusar o suporte e quando o aluno não comparece a esse apoio, o trabalho do professor regente se torna ainda mais desafiador. A professora destacou também que muitos alunos com deficiência intelectual apresentam instabilidades emocionais, o que dificulta ainda mais o trabalho dos professores.

Diante dessas afirmações, faz-se necessário destacar a necessidade de pesquisas constantes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com NEE, sobretudo durante o processo de formação inicial, para que os futuros professores se sintam mais preparados e consigam, na medida do possível, desenvolver propostas metodológicas adequadas a uma sala de aula cada vez mais inclusiva. A formação continuada é fundamental para a melhoria da ação pedagógica em sala de aula. Neste contexto, Mantoan ressalta que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a ampliar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aqueles evidenciados pelos alunos com necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2006, p. 57).

Assim sendo, o professor deve estar sempre em busca de saberes necessários para o melhor desempenho da sua prática, e proporcionar aos seus alunos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Com relação a isso, Pacheco ressalta que:

Os professores precisam conhecer o estado de desenvolvimento dos alunos para encontrar as tarefas apropriadas. Isso significa que eles precisam observar os alunos para saberem para o que eles estão prontos. Recomenda-se que os professores envolvam os alunos nos estabelecimentos de objetivos para as habilidades sociais assim como para as tarefas cognitivas (PACHECO, 2007, p. 150).

Sabe-se que o professor deve buscar métodos adequados a serem trabalhados com alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, para entender como trabalhar com estes alunos é importante ter ciência do que eles já

sabem (conhecimento prévio) e, para atingir tal fim, é necessário que o professor busque conhecer como está o desenvolvimento dos alunos, tanto no aspecto intelectual, como social. Só assim o professor poderá promover atividades necessárias e adequadas a seus estudantes, com um planejamento mais detalhado, com objetivos claros e flexíveis, o que se faz necessário por haver momentos em que os planos exigem mudanças.

Em relação à sala de recursos, da mesma forma, em conversa informal com uma das professoras, nos foi relatado que a adaptação é feita por meio do uso de jogos tais como o dominó do trânsito, damas, jogos para formação de palavras, etc. Segundo a professora, esses jogos funcionam como um facilitador do conteúdo e ainda relatou que na sala de recursos os alunos têm suporte na construção de todos os trabalhos de todas as matérias, assim como nas provas.

QUADRO 3: Quanto aos desafios das professoras em realizar as adaptações curriculares

Vantagens - Aspectos	DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA (%) / QUANTIDADE				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo Parcialmente (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo Totalmente (5)
Você enfrenta dificuldades ou se sente desafiada em organizar o processo de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual.					100%
Você já consegue fazer uso de algum tipo de estratégia pedagógica para o ensino da língua inglesa para os estudantes com DI.	100%				

Fonte: criado pela própria autora com base em Malhotra (2001)

Com base nas duas respostas referentes ao quadro 3, está demonstrado claramente que os docentes entrevistados não se sentem preparados para a implementação de uma educação inclusiva. Até mesmo as professoras da sala de

recursos se encaixaram nestes resultados porque apesar de terem especialização para educação inclusiva, não têm letramento para o ensino de língua inglesa.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também preveem que para atuar na educação especial, o professor deve ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área como base da sua formação, inicial e continuada.

Sendo assim, consideramos que para auxiliar um aluno com deficiência intelectual, é necessário que o professor tenha licenciatura e especialização e, caso não tenha especialização em educação especial, pelo menos cursos de formação continuada para poder trabalhar em conjunto com o professor da sala comum e promover estratégias de ensino e aprendizagem que garantam o aproveitamento acadêmico.

Esses destaques apresentados confirmam as dificuldades de implementação das propostas da educação inclusiva que, por sinal, remetem às políticas que têm sido proclamadas mas, infelizmente, não têm sido concretizadas nas escolas

Análise documental

No caso do presente estudo, a análise documental tem o objetivo de complementar os dados construídos nas entrevistas e nas observações, tendo em vista que nosso objetivo de estudo são as adaptações necessárias ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com deficiência intelectual. Portanto, os instrumentos de entrevistas e observações são centrais na construção dos dados e a análise documental torna-se instrumento complementar.

Dessa forma, para a análise documental em questão, foram selecionados três documentos. Dois deles são legislações referentes à garantia de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A primeira legislação trata-se da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. A segunda delas, a Resolução nº 01/2017-CEDF, tem abrangência no âmbito do Distrito Federal e estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Já o terceiro refere-se a um documento de orientações

pedagógicas enviado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à unidade escolar pesquisada.

Nesse sentido, a escolha desses documentos contempla as informações necessárias para o alcance das adaptações curriculares na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual, bem como suas práticas e atribuições e foram selecionadas pelo potencial de responder aos objetivos propostos neste estudo.

Embora, em seu artigo 8º, inciso III, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 determine que as escolas devem prover e prever em sua organização as flexibilizações e adaptações curriculares necessárias para o atendimento desses alunos, o que se observou nas respostas das professoras e dos dois estudantes foi a existência de uma grande lacuna entre o cumprimento da legislação e o efetivo atendimento das adaptações necessárias à inclusão desses estudantes.

Ainda o mesmo artigo 8º, inciso II da referida Resolução, determina que a escola, em suas classes comuns, seja provida por professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Nesse sentido, foi possível constatar o não atendimento dessa obrigação legal, visto que no questionário sobre o perfil da entrevistada a professora respondeu não ter formação continuada. Assim, ela relatou fazer adaptações pedagógicas valendo-se de suas experiências adquiridas ao longo de sua vivência em sala de aula com estudantes inclusivos.

Ainda a respeito da garantia legal de professores especializados para atendimento a estudantes com NEE, por meio de conversas informais com as professoras da sala de recurso, foi-me relatado que apesar de elas terem formação especializada para atendimento a estudantes com NEE, não têm letramento em língua inglesa. Assim, relataram ter dificuldades no apoio aos estudantes para o ensino da língua inglesa.

Com referência ao documento de orientações pedagógicas enviado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em uma descrição sucinta, este documento é composto por breves esclarecimentos quanto ao conceito de alguns tipos de deficiência com suas siglas, e com recomendações de atendimento, além da exposição da fundamentação legal para a educação inclusiva, incluindo, dentre outras, a Declaração de Salamanca, a CF/88, a LDB/1996, alguns

decretos e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, enfatizando o seu artigo 8º com a descrição do seu inciso III. Diante da legislação exposta neste documento, e considerando as respostas das professoras, fica claro que a inclusão não acontece de fato.

Para a análise da Resolução nº 01/2017-CEDF, a qual tem abrangência no sistema de ensino do Distrito Federal, esta aponta, em seu artigo 13, que os currículos devem ser organizados e implementados por cada escola, atendendo ao princípio da flexibilidade das Diretrizes Curriculares, com as adequações¹ e adaptações² necessárias para as especificidades dos estudantes.

O terceiro documento analisado refere-se ao documento de orientações pedagógicas enviado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à unidade escolar pesquisada. Quanto à unidade escolar pesquisada, em conversa informal com a professora de língua inglesa, quando questionada se tinha conhecimento da existência desse documento, a resposta foi de que até aquele momento, ela ainda não tinha sido informada.

¹ O termo adequação refere-se às atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo e que focalizem a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno. Diz respeito ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. Fonseca (2011, p. 36).

² A adaptação refere-se à organização escolar e serviços de apoio que propiciem condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. Fonseca (2011, p. 36).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou uma investigação sobre as adaptações no ensino de Língua Inglesa para estudantes com necessidades educacionais especiais, com foco na deficiência intelectual. As entrevistas e as análises documentais realizadas contribuíram de forma significativa para uma melhor compreensão de como se dá o processo de inclusão desses estudantes na sala regular.

Desse modo, dividimos este último capítulo em três seções: objetivos específicos e perguntas de pesquisa; limitações do estudo; e, por fim, necessidade de futuras pesquisas a serem desenvolvidas.

5.1 Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

Por meio desse estudo exploratório documental e com as entrevistas, consideramos que os três objetivos específicos propostos pela pesquisa foram atingidos. O primeiro deles foi investigar o que está disposto na legislação nacional e distrital sobre os direitos e garantias dos estudantes com DI e consideramos ter sido alcançado visto que foram elencados os principais dispositivos legais voltados à inclusão escolar desses estudantes. Essa investigação foi de suma importância para que pudéssemos compreender a dimensão da inclusão desses estudantes nas escolas.

O segundo objetivo específico, investigar como ocorrem a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada, foi considerado atingido quando coletamos e analisamos as informações sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, incluindo o ensino da Língua Inglesa para estudantes com DI.

Por fim, temos o terceiro objetivo, verificar os desafios em promover adaptações escolares no processo de ensino-aprendizagem de inglês por estudantes com DI no contexto investigado. A investigação nos permitiu ter a percepção de que os principais fatores limitadores da efetiva inclusão desses estudantes perpassam a falta de preparo dos docentes porque, por meio da análise dos dados coletados, foram identificados aspectos positivos e negativos sobre a forma que esses estudantes têm sido atendidos nas aulas de Língua Inglesa. Os

aspectos negativos detectados vão de encontro aos princípios da educação inclusiva.

No que se refere ao atendimento dos estudantes na sala de recursos no ensino-aprendizagem da língua inglesa, as professoras participantes se limitavam a ler as atividades e avaliações para os alunos, assim como permitir que eles as respondessem valendo-se de consultas ao caderno, fato que deixa claro a falta de preparo das professoras, o que compromete a inclusão escolar

Assim, compreende-se que embora a inclusão escolar dos estudantes com DI na escola pesquisada esteja garantida do ponto de vista legal, as dificuldades de implementação das propostas da educação inclusivas, possivelmente decorrentes da ausência de formação continuada, compromete a efetiva adequação curricular e, consequentemente, a acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Diante de tudo o que foi vivenciado na escola, é possível concluir que há, entre as pessoas diretamente ligadas ao trabalho pedagógico, uma tentativa de desenvolver um trabalho inclusivo; porém, esbarram em barreiras que ainda precisam ser superadas, a fim de que a inclusão de fato seja alcançada. Dentre elas, a maior e que causa maior impacto para a efetiva inclusão desses estudantes, sem dúvida é a falta de capacitação dos professores e demais envolvidos nesse processo tais como os monitores, os coordenadores, entre outros. A falta de preparo dos professores, principalmente com relação às adaptações dos conteúdos curriculares e demais atividades da escola, comprometem seriamente o processo de inclusão.

Esta falta de preparo é percebida também no atendimento a esses estudantes na sala de recursos visto que as professoras apresentaram limitações quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, apesar de terem formação continuada. As conversas informais não planejadas demonstraram ser uma fonte rica de comprovação dessa realidade. Ademais, percebeu-se que há um excesso de trabalho para a professora da sala regular em que havia estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como a falta de monitores para auxiliar esses estudantes, o que dificulta ainda mais que eles acompanhem os conteúdos curriculares e demais atividades da escola.

5.2 Limitações da pesquisa

Durante a realização deste projeto, várias foram as limitações que enfrentamos. A primeira delas foi a dificuldade de encontrar trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para estudantes com deficiência intelectual nas classes regulares, objeto do estudo.

A segunda limitação ocorreu pelo fato de termos encontrado dificuldades na obtenção de informações sobre a organização do ensino inclusivo, por parte das professoras, na escola pesquisada no início da pesquisa.

A terceira e mais grave limitação foi o fato de a escola pesquisada estar em um mês com desenvolvimento de várias atividades extraclasse como, por exemplo, jogos escolares e respectivas premiações, passeios a museus, realização de gincanas e até mesmo uma greve do transporte público, ocasionando a ausência dos estudantes, o que atrasou a realização das entrevistas. O conjunto desses fatores inviabilizou o andamento da pesquisa em tempo hábil e da forma como havia sido planejada.

5.3 Pesquisas futuras

A temática da pesquisa não se esgota, haja vista o fato de que novas questões relevantes para futuros debates foram surgindo no decorrer da discussão das análises e que apontaram para um aprofundamento do estudo. Algumas dessas questões se referem à investigação das adaptações/flexibilizações das atividades desenvolvidas em sala de aula de língua inglesa.

Da mesma forma, outra questão, que talvez seja o cerne dessa problemática, aponta para a fragilidade da formação inicial para a inclusão escolar, tornando-se um desafio às faculdades de educação em todo o país na busca de aproximar os professores de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que assim que adentrarmos as salas de aulas iremos nos deparar com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, torna-se incontestável a necessidade de as universidades públicas e privadas adequarem seu plano de ensino no sentido de oferecer a partir da formação inicial uma disciplina específica para a promoção de capacitação dos futuros docentes para a construção de uma proposta inclusiva de educação.

Esperamos que essa pesquisa venha contribuir para a reflexão do tema, para que possamos estimular mudanças mais intensas nas escolas regulares em relação à escolarização do aluno com deficiência intelectual que realmente façam diferença em sua vida, que promovam um real aprendizado e ainda possibilitem o

desenvolvimento de suas potencialidades.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL). **Retardo mental** - definição, classificação e sistemas de apoio. 10ª ed. tradução Magda França Lopes. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo; SILVINO, Flávia Felipe. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: , 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **CNE. Resolução CNE/CEB n. 1, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL - DISTRITO FEDERAL **Lei Distrital nº 4317, de 09/04/2009**. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Presidência da República **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Cartilha do CENSO 2010: **Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoa-s-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>

CENTRO EDUCACIONAL 16 DE CEILÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico** – 2023. Ceilândia-DF, 2023. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_16_ceilandia-1.pdf. Acesso em: 22 set 2023.

CHAVES, Laurício Menezes; MARZARI, Gabriela Quattrin. **Desafios do ensino de inglês como língua estrangeira a alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. *Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 18, n. 1, p. 55-76, 2017.

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

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Bauru, 2011.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA. LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A. 1(2), 1994. pp. 329-338.

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar/José Pacheco. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Adryelle Barbosa da. **Inteligência e deficiência intelectual:** uma investigação científica sob a ótica da psicologia histórico-cultural. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien-1990.** 1990.

Nota da Biblioteca

Para fins de disponibilização deste trabalho no Repositório Institucional, foi suprimida a página 50, por conter informações pessoais identificáveis, em observância à Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais).

APÊNDICE B - ENTREVISTA - Perfil das professoras

1- Qual a sua formação?

2- Você tem formação continuada ou mesmo estudos especializados em nível de pós-graduação?

3- Há quanto tempo você leciona para alunos com NEE?

4- Idade:

5- Gênero:

APÊNDICE C – PERGUNTA NORTEADORA FEITA COM AS PROFESSORAS

1- Qual a importância do trabalho de inclusão de alunos com DI no ensino regular de Língua Estrangeira Moderna cujo foco é a língua inglesa?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS DOIS ESTUDANTES

1 – Você acha que há necessidade de adaptações no ensino da língua inglesa nas suas aulas?

2 – Vocês realizam as mesmas atividades que seus colegas da turma?

3 – E quanto às avaliações, vocês fazem as mesmas provas que os outros alunos da turma?

4 – Os seus colegas de turma interagem com vocês?

5 - Vocês acham que estão aprendendo a língua inglesa?