

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Juliana Reichert Assunção Tonelli¹
Izabella Ribeiro Bill²

RESUMO

O ensino de inglês para crianças vem aumentando consideravelmente ao longo dos últimos anos e, neste movimento, crianças com necessidades específicas de aprendizagem (NEA) passam a frequentar as aulas de inglês. A partir da aplicação de atividades de uma unidade didática desenvolvida para o ensino de inglês para crianças cegas (BIAGINI, 2018) investigamos o uso de materiais adaptados para o ensino de inglês para crianças cegas. Concluímos que a adaptação do material didático pode ser um instrumento favorável para auxiliar o professor no ensino e potencializar e atender as demandas no processo da aprendizagem de língua inglesa de crianças cegas.

Palavras-chave: adaptação material didático, inglês para crianças, necessidades educacionais especiais.

Introdução

Este trabalho³ surgiu de nossa inquietação ao atuarmos no ensino de língua inglesa para crianças (LIC) e, em especial, com alunos com necessidades específicas de aprendizagem (NEA), bem como ao fato de que, nem sempre nós, professores, dispomos de tempo para elaborar material didático que contemple a realidade de nossos alunos. Assim, muitas vezes, nos apropriamos de materiais prontos e realizamos adequações – na medida do possível – com vistas a otimizar o tempo de preparo de aulas e também promovermos as atividades de ensino e de aprendizagem.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem, Curso de Letras Inglês na Universidade Estadual de Londrina. teacherjuliana@uol.com.br

² Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina, izabellabarf@gmail.com.

³ Pesquisa desenvolvida no bojo do Projeto de Pesquisa “ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INÍCIAS” cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob núm. 10113 e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos sob número 71684217.4.0000.5231.

Isto posto, o presente trabalho⁴ objetivou investigar o papel da adaptação de material didático para a potencialização do ensino e aprendizagem de inglês para crianças com deficiência visual (DV) - ou com baixa visão - além de verificar se o ato de adaptar um material o qual não foi criado especificamente para o contexto pode auxiliar o trabalho do professor de inglês, bem como promover a aprendizagem. Para isso, foram aplicadas seis atividades da unidade didática desenvolvida por Biagini (2018)⁵.

O artigo está organizado em quatro partes: 1) fundamentação *teórica* trazendo o aparato estudado, 2) metodologia de pesquisa utilizada para a geração e coleta de dados, seguida pelas 3) análises das aulas nas quais atividades da unidade didática foram aplicadas e, por fim, são dispostas 4) as considerações finais.

Fundamentação teórica

O número de pesquisas na área de ensino de inglês para deficientes visuais tem aumentado consideravelmente nos últimos anos (FERREIRA, 2003; DANTAS, 2010; MEDRADO, 2014, dentre outros). Contudo, no que se refere ao ensino de inglês para crianças⁶ deficientes visuais (DV) ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos (FERREIRA, 2003; TONELLI, 2012; ROCHA, 2016; BIAGINI, 2018).

A DV é definida como:

[...] alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente [...] (SÁ et al, 2007, p. 15)

A DV não implica, necessariamente, na perda total da visão. Denominada baixa visão, ou visão subnormal, refere-se à redução das informações que o indivíduo recebe

⁴ A pesquisa foi desenvolvida em contexto de estágio supervisionado do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da primeira autora e de um projeto maior de Iniciação Científica da segunda autora e buscou integrar atividades dos alunos da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*.

⁵ Produto didático desenvolvido pela Profa. Me. Juliana Biagini do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni, a quem agradecemos imensamente pela generosidade em compartilhar o material e autorizar o seu uso.

⁶ Neste artigo, consideraremos *crianças*, assim como no estatuto da criança e do adolescente no artigo 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990).

do ambiente, “restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior.” (SÁ et al, 2007, p. 17).

Várias são as dificuldades de um DV no mundo em que vivemos. A falta da visão acarreta dificuldades de locomoção e mobilidade plena, assim como barreiras entre o relacionamento com o mundo exterior, sendo um deles o preconceito sofrido pelo DV.

Quando falamos sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE), no caso desta pesquisa, a língua inglesa (LI), estas limitações podem influenciar o acesso do aluno não somente ao currículo e ao conteúdo escolar - pois muitas informações visuais compõem este ambiente comprometendo assim sua real inclusão, mas também à língua já considerada global. Por isso, a adaptação de materiais e de recursos que potencializem o acesso à informação e à construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem da LI é de extrema importância e, devido a isso, a adaptação de material didático para o ensino de LI para alunos DV já tem sido objeto de estudo de outros pesquisadores (FERREIRA, 2003; MAGALHÃES, 2009; MEDRADO 2014; CORDEIRO, 2017; BIAGINI, 2018).

Alguns aspectos devem ser levados em considerações durante o ensino e a aprendizagem de crianças com NEA, dentre eles, as legislações educativas, as orientações curriculares - desde a Educação Infantil até o Ensino Médio - e as diretrizes oficiais da educação, as quais encaminham as estratégias e os recursos que podem ser explorados durante o processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Legislações Educativas

No Brasil, as primeiras ações específicas para o atendimento de deficientes visuais começaram ainda no Brasil Império no Estado do Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, e em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Posteriormente, em 1961, as Leis de Diretrizes e Bases fundamentam o atendimento para alunos considerados excepcionais. É garantido na Lei nº 4.024/61 no artigo 88 que a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no

sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Para esse fim, houve a criação de documentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AAE) como a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994 e, em seguida, a Declaração de Salamanca, um grande marco das conquistas pelos direitos da Educação Especial e para todos, a qual promove e reafirma o:

[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...] (SALAMANCA, 1994, p. 8)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) asseguram o direito dos portadores de alunos com NEA de terem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1994) e apontam também a necessidade da escola se adaptar para receber estes alunos.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), de 11 de setembro de 2001, há a garantia de atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo o deficiente visual, desde a primeira etapa da educação regular:

Art 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ao longo dos tempos, os portadores de NEA foram conquistando direitos em diferentes esferas incluindo a educacional, a política e a cultural. As legislações educativas no decorrer dos anos foram evoluindo e buscando garantir e implementar a inclusão da educação especial no ensino público regular.

Educação inclusiva ou integrante?

O Brasil optou pela composição de um sistema educacional inclusivo a partir de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e, a partir de então, diferentes ferramentas e outras legislações para implementação deste sistema foram criadas. De acordo com Secretaria de Educação Especial são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais os portadores de deficiência mental

(leves/educáveis, moderados/treináveis, severos/ dependentes, profundos/dependentes), deficiência auditiva (leve, moderada, severa e profunda), deficiência visual (cegos e portadores de visão sub-normal), deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades.

Há mais de trinta anos o Brasil está inserido em um sistema nomeado inclusivo, mas autores apontam e discutem a incompatibilidade entre as legislações educativas e a realidade no ambiente escolar. Sanches e Teodoro (2006, p.71), por exemplo, afirmam que na perspectiva de educação inclusiva

os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno, não é uma parte do todo, faz parte do todo.

Mantoan (1997) discute as características da educação integrante e a real inclusão. A educação integrante refere-se à inserção dos alunos com deficiências em salas comuns, ou até mesmo em escolas especiais. Nesta perspectiva, o aluno terá a oportunidade de inserção no sistema escolar, podendo este ser o ensino regular ou especial, porém é uma inserção parcial bem como a autora define “[...] a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular[...]” (MANTOAN, 2003, p.16).

Por fim, a autora reitera a importância de formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor que tem papel fundamental neste processo. Dando suporte e oferecendo as condições e incentivos suficientes para mediar e ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

O deficiente visual e a aprendizagem

Antes de ser uma pessoa cega, é preciso considerar que o aluno é uma pessoa e, que assim como todas outras, possui medos, anseios, desejos, qualidades e fraquezas. Quando nos direcionamos a crianças, a discussão se torna ainda mais preocupante, pois o desenvolvimento de uma criança cega é totalmente diferente de uma criança vidente.

Ferreira (2003) apoia-se nos pressupostos vygotskyanos para explicar que a criança nasce em um mundo social e, a partir da interação com o mundo e com adultos e crianças mais experientes ela forma uma imagem, uma representação deste mundo

assim como processa a construção do real. De acordo com o autor, “São as relações sociais que dão ao indivíduo instrumentos para ativar os processos internos que favorecem o desenvolvimento.” (FERREIRA, 2003, p. 40).

O autor supracitado explica ainda que a visão é o elo primário de ligação com o mundo objetivo, fornecendo informações constantes permitindo com que os elementos exteriores sejam apreendidos em forma já integrada. Sendo assim, os outros sentidos, audição, tato, olfato e paladar, funcionarão sem a informação e integração da visão, logo estes estímulos serão recebidos de forma fragmentada. A audição é o único sentido de distância que deficientes visuais possuem, e funcionam de modo diferente sem a visão.

Piaget (1958) afirma ser por esta razão que durante os primeiros meses de vida o bebê cego não tem controle da presença ou ausência de som no seu ambiente.

Conseqüentemente, este ambiente ficará estranho para a criança até que ela possa se movimentar e ir até a fonte sonora ter suas experiências próprias e explorar ativamente o mundo.

Um conceito chave para o desenvolvimento sensorial da criança cega - ou DV - é o de mobilidade tátil, objetivando promover as capacidades socioadaptativas, sendo esta “[...] necessária para estabelecer um elo primário de ligação com o mundo exterior, um elo sem o qual fica impedido o desenvolvimento auditivo e tátil.” (FERREIRA, 2003, p. 42). Deste modo, por meio da exploração sensorial, o aluno DV constrói informações sobre o ambiente as quais são desenvolvidas em longo prazo e podem se tornar estímulos realmente significativos, como insumos sensoriais. Nesse processo há o “[...] reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; compreensão de representações gráficas; utilização de simbologia” (FERREIRA, 2003, p. 48).

Outro conceito importante para compreender como o desenvolvimento de uma criança com NEA se desenrola é o de defectologia, de Vygotsky. O autor afirma que a criança DV não é menos desenvolvida, mas sim que ela faz este processo por caminhos diferentes do que uma criança vidente. O “defeito” cria estímulos para sua superação, chamado de compensação. Porém, diferentemente do que é sabido, não é somente um efeito biológico, mas sim, social. Neste ponto reforçamos a importância das interações sociais envolvendo fatores culturais e também históricos na formação do indivíduo.

O deficiente visual e o desenvolvimento da linguagem

Segundo Piaget (1971) o desenvolvimento e a construção da linguagem⁷ levam em consideração não somente fatores físicos como maturação biológica, mas também fatores sociais como vivência e experiência sociocultural, uma vez que é mediada pelas relações e interações do sujeito com o meio em que vive.

Durante seu desenvolvimento, a criança vidente relaciona o que ouve e o que vê por meio da visão, diferentemente da criança DV a qual necessitará “tocar o que ouve, agir, fazer coisas junto, compreender como as pessoas agem, para poder identificar, perceber e assim poder imitar.” (BRUNO, 2006, p. 41).

O desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança uma vez que “a linguagem flui do que é visto, percebido, vivido, sentido, lembrado, narrado, descrito e imaginado” (BRUNO, 2006, p. 44). A imitação verbal, por meio de verbalismos, o uso de palavras e frases descontextualizadas para se comunicar, surge relativamente cedo nas crianças cegas como modo de expressão, mas muitas vezes ainda não houve construção de significado, pois este se dá pelas oportunidades corporais no tempo e espaço. Dependendo, assim, da coordenação das ações sensório-motoras integradas e da qualidade das informações verbais que recebe para poder assimilar e compreender o real. (BRUNO, 2006).

De acordo com Gil (2000, p. 24), “as mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual”, a forma e a intensidade com que a criança cega movimento os braços, o tronco, bem como os gestos faciais e outros movimentos corporais indicam a expressão de sentimentos, interesses e opiniões. No processo de ensino e aprendizagem da criança cega as mãos servirão como “instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado.” (GIL, 2000, p. 24). Deste modo,

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, sobretudo entre crianças com cegueira congênita, desempenha um papel muito importante para o processo de construção do conhecimento, o que envolve os seguintes aspectos: convívio com familiares, crianças, adultos, educadores e com outras pessoas que fazem parte de seu contexto social; inserção em um ambiente

⁷ “[...] pensamento em ação, isto é, a construção do sistema de significação depende da possibilidade que a criança tem de interagir com pessoas e objetos, de agir, de perceber e coordenar suas ações no tempo-espaço e compreender a causalidade, e principalmente, da qualidade da interação e solicitação do meio [...]” (Educação Infantil Deficiência visual Dificuldades de comunicação e sinalização Saberes e práticas da inclusão, 2006, p. 41)

encorajador que estimule a experiência de exploração tátil e o contato com a escrita Braille. (SÁ et al., 2007, p. 47).

É no processo acima descrito que o papel do professor e os cuidadores⁸ se fundem, pois, cabe a eles a estimulação e o incentivo do rastreamento tátil e a integração dos outros sentidos (olfato, paladar, audição) ativamente no processo de construção de conhecimento e identidade da criança DV.

A adaptação de material didático para deficientes visuais

Entendemos material didático como um artefato de mediação (VYGOTSKY, 2000) entre o objeto de ensino, neste caso a LI e o sujeito, crianças cegas ou com baixa visão. De acordo com Damianovic (2007), o material didático pode propiciar ao aprendiz a oportunidade de (re)construir seu comportamento e conhecimento por meio de atividades de linguagem em condições sócio-histórico-culturalmente determinadas.

Deste modo, o material didático é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores, que tem nele um apoio para seu fazer pedagógico e docente, quanto para os alunos, podendo ser utilizado como guia de estudos ou uma forma de recuperar os conteúdos já explorados.

Segundo Medrado (2014, p. 173) “o material age como um instrumento de ensino com função de auxiliar as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.”.

Cordeiro (2017) explica que há uma grande diversidade de materiais didáticos

tendo elas diferentes funções e enfoques, e se adequando às áreas às quais se propõem a auxiliar. Tais formatos variam entre vídeos, *CD-Roms*, *DVDs*, dicionários, livros de gramática, livros de atividades, exercícios fotocopiados, adaptados ou criados por professores, diversos tipos de realia, recursos da internet etc. (CORDEIRO, 2017, p. 18).

No entanto, não podemos confundir material didático com livro didático, sendo este último uma das muitas configurações do material didático. Por exemplo, um material muito utilizado para o ensino de crianças cegas são as *realias*, objetos que fazem parte do dia a dia do aluno e são utilizados dentro da sala de aula pelos

⁸ O termo cuidador é utilizado neste artigo para se referir àqueles que, de alguma forma, assistem e são responsáveis pela criança DV.

professores objetivando propiciar um melhor entendimento de um assunto específico por parte dos alunos. Ao utilizar *realia* em sala de aula, o professor traz os objetos que representam materialmente os conteúdos sendo ensinados e aprendidos permitindo com que o aluno toque, sinta e brinque permitindo o manuseio do que, dependendo da idade do aprendiz, muitas vezes seria somente um conceito abstrato.

A adaptação de material didático está relacionada a educação inclusiva, pois o professor pode modificar este material dependendo das necessidades de seus alunos. O material didático poderá ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem, incluindo o de LE. Consoante Cordeiro (2017, p. 12) o “material didático escolhido para o ensino deverá levar em consideração as particularidades, as necessidades, os ritmos e os métodos de aprendizagem do grupo em questão”. Repousa aí a relevância deste trabalho, uma vez que investigamos se a utilização do material didático adaptado para o ensino de LIC para crianças DV- ou com baixa visão – pode auxiliar o professor de inglês no ensino desta língua potencializando o ensino e a aprendizagem da LI.

Metodologia

Primeiramente foi feito contato com a escola com vistas a obter e registrar autorização para o acompanhamento da professora nas aulas de inglês e, conseqüentemente, do aluno DV. Com a disponibilidade da unidade escolar, as pesquisadoras entraram em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Londrina para solicitar a permissão do desenvolvimento da pesquisa. Após a autorização, foram observadas e gravadas quatro aulas em uma escola Municipal na cidade de Londrina – PR a qual possui um aluno portador de NEA incluso no ensino regular no segundo ano do ensino fundamental I. Na sala de aula haviam 21 crianças, sendo 8 meninos e 13 meninas entre 7 e 8 anos de idade. S, nosso sujeito de pesquisa, foi diagnosticado com paralisia cerebral ainda com poucos meses de idade o que implicou perda total da visão, além da perda total de movimento dos membros inferiores, razão da utilização de uma cadeira de rodas adaptada para sua idade e perda parcial dos membros superiores⁹.

⁹ Neste artigo será enfatizada somente uma das deficiências de S, a deficiência visual, objeto de pesquisa do trabalho.

As observações das aulas foram registradas em notas de campo¹⁰ e, dentre os aspectos observados, estão o comportamento da professora de LI, a interação de S com os colegas e como ele participava das aulas de inglês. Os dados estão demonstrados, resumidamente, no Quadro 1, a seguir:

NOTAS DE CAMPO – PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	
AULA 1	<p>Este foi meu primeiro dia de observação, o aluno PNEE tem uma professora de apoio exclusiva para ele, durante todas as aulas. Todas as aulas de inglês são conduzidas em uma sala de aula própria, que a professora utiliza, mas visto que S é cadeirante, ele não pode subir as escadas já que esta sala é no segundo andar do prédio da escola. O S é deficiente visual, e tem limitações nos movimentos com os braços, sua fala é compreensível e audível.</p> <p>O conteúdo estudado nesta aula era <i>parts of the face</i> a professora levou o <i>Mr. Potato</i> para explorar e fixar o vocabulário em língua inglesa. A professora propôs uma atividade que envolvia a turma toda, a brincadeira <i>Hot Potato</i>, a batata quente. A professora então explicou a brincadeira e as regras, o <i>Mr. Potato</i> passaria aluno por aluno enquanto a professora tocava a música, ao ouvirem <i>STOP</i> e ao pausar da música, o aluno que estava com o brinquedo deveria prestar atenção na parte do corpo que a professora pedia, e retirar a pecinha correta. Durante a brincadeira, a professora de apoio recebeu o brinquedo, na vez do S, o colocou em contato com <i>Mr. Potato</i>, estimulando-o a segurá-lo, a tateá-lo e em seguida repassou para o amigo de trás. No decorrer da brincadeira os alunos interagem com o aluno PNEE, porém quem se envolvia mais era a professora de apoio.</p>
AULA 2	<p>Neste dia, chovia muito. A aula de língua inglesa era a primeira. S chegou atrasado, molhado, agitado e estava emocionalmente debilitado. A professora de apoio foi secá-lo e acalmá-lo. Sendo assim, S não participou das atividades neste dia.</p>
AULA 3	<p>A aula iniciou com a discussão dos alunos e a professora sobre o temporal que aconteceu na cidade na última semana, pois ao entrar na sala todos os alunos estavam apreensivos e alvoroçados comentando o ocorrido. S participou ativamente da discussão, falou bastante sobre o que aconteceu na casa dele, alguns móveis molharam, contou que as árvores caíram, descreveu também os barulhos durante a chuva forte e as consequências para sua família, durante a sua fala S movimentava muito os braços e a cabeça.</p> <p>O conteúdo da Língua Inglesa explorada nesta aula foram os dias da semana. O conteúdo foi baseado na história infantil <i>The very hungry Caterpillar</i>, a professora fez a contação da história para os alunos. S estava prestando atenção. Durante a contação, a professora e os alunos explicavam para aluno PNEE as definições de cores dando exemplos de frutas e vegetais. Como, por exemplo, a <i>apple</i>, que era <i>red</i> e redonda. Depois da história, os alunos produziram sua própria <i>caterpillar</i> usando folhas de</p>

¹⁰ Relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida (SHAW et al, 2013).

	<p>sulfite verdes com marcações para serem recortadas em tiras, formando o corpo da <i>caterpillar</i>. Enquanto os alunos iam produzindo, a professora de apoio interagia com o S, ela recortava a atividade para ele enquanto ia descrevendo o que estava fazendo. Ele não participou ativamente da atividade, pois apresenta limitações em alguns movimentos básicos, como o de pinça. A professora de inglês veio conversar com o S, enquanto os demais alunos estavam recortando, ela perguntou “você sabe o que é uma <i>Caterpillar</i>?”</p> <p>Ele a respondeu dizendo que “não”. Logo, ela usou a mão para fazer o movimento de uma lagarta em seu braço. No primeiro momento S fez uma expressão de repulsa, mas em seguida deu risada e mexeu os braços.</p> <p>Em seguida ela acrescentou: “você já sentiu uma <i>Caterpillar yes or no?</i>”, ele respondeu <i>yes</i> em inglês. A professora então auxiliou os demais alunos a terminarem de colar o corpo da <i>caterpillar</i>, e logo em seguida guardou as produções pois a aula estava acabando.</p>
<p>AULA 4</p>	<p>A professora recontou a história da <i>Caterpillar</i> com a sala. Durante a contação a professora perguntou para a sala se eles gostam de <i>watermellow</i>, um elemento da história. Todos respondem <i>yes</i> e em seguida, como o S não respondeu junto com os outros alunos, ela perguntou diretamente se ele gostava ou não. Ele respondeu <i>yes</i>, sorrindo e gesticulando com os braços. Após esta resposta, a professora de inglês perguntou quem já tinha pego uma <i>butterfly</i> na mão, ela pergunta mais uma vez especificamente para o S, ele respondeu dizendo não. Os alunos receberam a <i>caterpillar</i> que eles começaram a produzir na última aula, quando o Samuel recebe sua <i>caterpillar</i> a professora de apoio descreveu e lembrou ele sobre a atividade. Ela colou o início corpo da <i>caterpillar</i> na bochecha e a outra ponta na orelha dele, ele sorriu e demonstrou estímulos positivos enquanto ela interagia com ele. Sem demora pegou a mão dele e passou juntamente com ele no papel recortado e colado, formando o corpo da <i>caterpillar</i>, tateando e descrevendo tudo o que tocava e fazia. A professora de apoio não aparentava ter domínio sobre a língua inglesa, mas tentava repetir o vocabulário da professora regente, mas, muitas vezes, todos os comandos e interações durante as atividades e as produções eram em português. Os alunos receberam a <i>face</i> da <i>Caterpillar</i>, enquanto os alunos pintavam de vermelho os rostos, a professora de apoio aponta o lápis para S pintar, mas ele não conseguiu pintar sozinho, então ela o ajuda e o guia, estimula S a segurar o lápis, fazer e repetir movimentos enquanto descreve tudo o que faz com ele. Uma aluna tenta interagir com ele perguntando se ele ia fazer <i>caterpillar</i> menina ou menino, porém ele não respondeu. A aluna então fala com a professora de apoio, que interage com ela prontamente.</p>

Quadro 1: notas gerais acerca dos comportamentos dos sujeitos envolvidos nas aulas observadas

As notas de campo apresentadas, resumidamente, no quadro 1 nos permitiram a aproximação com a realidade da escola, com as aulas de LI, com a professora e, em especial com o aluno DV¹¹.

A aplicação da unidade didática e a adaptação das atividades

A unidade didática de Biagini (2018) foi elaborada especificadamente para o ensino de inglês para alunos cegos. A unidade é baseada no livro de literatura infanto-juvenil em LI intitulado *The Giving Tree* (Shel Silverstein) e a autora, seguindo Tonelli (2005), propõe atividades a partir de histórias infantis apontando os princípios pedagógicos¹² na quais se apoiou para a elaboração das atividades presentes na unidade didática.

Os sete princípios que embasaram a elaboração da unidade didática por Biagini (2018) e que foram respeitados no processo de adaptação são:

1. **Princípio da Multissensorialidade** - “o ensino deve valer-se de recursos que permitam a todos os alunos lançarem mão de múltiplos sentidos para chegar à compreensão e uso da língua inglesa.” (BIAGINI, 2018, p. 30); 2. **Princípio da ludicidade** – “as atividades lúdicas que envolvem mobilidade física favorecem a sala de inclusão, bem como brincar com a língua alvo.” (BIAGINI, 2018, p. 30); 3. **Princípio da multimodalidade** – deve usar diferentes recursos objetivando viabilizar a compreensão da língua inglesa dos alunos por meio de diversos meios de comunicação como por exemplo linguagem escrita, uso de recursos visuais como imagens, no caso dos DVs por intermédio da audiodescrição e recursos sonoros; 4. **Princípio da Colaboração** – as atividades desenvolvidas devem promover o trabalho em conjunto, como discussão para resolução de problemas e tomada de decisão em grupos. Estimular e a troca de conhecimentos e compartilhamento de opiniões e comentários sobre determinado assunto entre o grupo de alunos, favorecendo a inclusão; 5. **Princípio da interação** – “o ensino deve possibilitar a comunicação entre o grupo por meio da linguagem, ampliando as interações do sujeito da inclusão.” (BIAGINI, 2018, p. 33).

¹¹ A partir deste período de observação, pudemos planejar quais unidades elaboradas por Biagini (2018) seriam utilizadas e quais atividades poderiam ser adaptadas para o ensino de LIC.

¹² Os princípios são explanados por ela como “fundamentos que devem orientar as escolhas pedagógicas a fim de construir uma abordagem inclusiva de ensino de língua inglesa para crianças.” (BIAGINI, 2018, p. 30).

Neste princípio, bem como no de colaboração anteriormente mencionado, é de extrema relevância o contato e interação da criança cega com o ambiente e com os colegas videntes, acontecendo principalmente por meio da linguagem; 6. **Princípio do uso contextualizado da Língua** – as atividades desenvolvidas têm de oportunizar o uso da língua dentro de um contexto significativo e relevante para o grupo da sala de inclusão; 7. **Princípio do Translanguaging** – os alunos durante as aulas de língua inglesa não necessariamente devem participar e interagir com a professora e os colegas na língua estrangeira, inglês, mas podem usar a língua materna para se expressarem de modo a transmitir a informação desejada e poder construir sentido na sua fala, naquele momento específico. As duas línguas são usadas de maneira integrada e dinâmica para organizar e mediar os processos mentais da compreensão, fala, alfabetização e aprendizagem.

A partir da unidade didática de Biagini (2018) aplicamos seis atividades em duas aulas de cinquenta minutos. Importa ressaltar que a unidade didática foi originalmente desenvolvida para o quinto ano do ensino fundamental, todavia levando em consideração o contexto desta pesquisa, uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, foram efetuadas adaptações das atividades relacionadas ao conteúdo programático visando adequá-las também para o nível de conhecimento DE língua inglesa da turma, bem como à realidade da faixa etária.

Para este artigo trazemos as análises das duas primeiras aulas em que foram utilizadas as atividades elaboradas por Biagini (2018), com as adequações para a faixa etária do grupo e para a NEA do aluno DV.

AULA 1			
ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE INCLUSÃO	PROCEDIMENTOS
<i>Play time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o vocabulário referente à história a ser contada, facilitando assim a compreensão da mesma. ” - Possibilitar que os alunos usem a língua inglesa e o léxico da história nas atividades propostas. ” - Introduzir vocabulário chave para a compreensão da história como <i>leaves, branches and trunk</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a interação dos alunos. “Incentivar a colaboração entre os alunos. ” 	<p>Os alunos deverão ser levados para o parque da escola, e sentar em círculo. “Um aluno, denominado apoio, deverá auxiliar o aluno cego nas atividades do parque, guiando-o se necessário até o local pedido. ”</p> <p>A professora perguntará “what sounds can you hear?” De acordo com a resposta dos alunos a professor explorará os sons e as partes da árvore.</p> <p>Os alunos serão divididos em dois grupos, um será vendado e o outro terá o papel de guia. Os alunos deverão explorar os sons e tocar as partes da árvore já mencionadas anteriormente.</p> <p>Enquanto os alunos exploram as árvores, a professora deve motivar os alunos se expressando em língua inglesa: “<i>This is the trunk. You can touch the trunk</i>” “<i>These are</i></p>

			<i>branches” and “Let’s pick up some leaves”.</i>
Storytelling: “ <i>The Giving Tree</i> ”.	Introduzir a história <i>The Giving Tree</i> para os alunos.	Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.	“ A professora deverá dar as informações básicas sobre o autor e a obra e perguntar sobre o que eles acham que será a história, baseados na atividade anterior. Discutir o título da obra e o significado. Dar dica para os alunos acompanharem a leitura, como a importância da entonação, por exemplo. ”
Homework			“ Como tarefa de casa, eles deverão registrar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. O aluno cego deverá contar o que fez no parque para que, em casa, os pais façam o registro. Na aula seguinte todos devem relatar em inglês o que registraram. ”

AULA 2

ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE INCLUSÃO	PROCEDIMENTOS
Homework	- Explorar o vocabulário da história <i>The Giving Tree</i> por meio de desenhos. - Produção oral do vocabulário: <i>branches, tree, green, trunk and leaves.</i>	- Compartilhar a visita ao parque da escola. - Desenvolver a colaboração com os colegas de classe.	“ Como tarefa de casa, eles deveriam registrar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. Depois da contação, os alunos devem relatar em o que registraram para a professora, utilizando o vocabulário em língua inglesa. A professora irá recolher todas as homeworks. ”
Storytelling: “ <i>The Giving Tree.</i> ”	Continuar a contação da história <i>The Giving Tree</i> para os alunos.	Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.	“ A professora irá relembrar o tema principal da história, o título, e pedir aos alunos que contem o que lembram sobre a história. Após essa interação, a professora continuará a contação da história, da parte a qual parou na aula anterior.

Art Activity	<p>- Atribuir características em língua inglesa.</p> <p>- Praticar e fixar o vocabulário explorado na história “<i>The Giving Tree</i>” such as <i>tree, trunk, leaves, crown</i>.</p>	<p>- Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.</p> <p>O aluno portador de necessidade educacional especial produzirá a <i>crown (coroa)</i>, com um material de E.V.A tátil, e com o auxílio da professora de apoio.</p>	<p>A professora deverá perguntar: <i>Who wears a crown? “Quem usa uma coroa?”</i></p> <p>Permitir interação e comentários por arte dos alunos, em seguida questionar: “Quais características um <i>king</i> deve ter?”</p> <p>Os alunos podem contribuir com o vocabulário de adjetivos e a professora pode aproveitar o momento para complementar introduzindo novos adjetivos como <i>honest, brave, kind.</i>”</p> <p>Explicar para os alunos que iremos produzir uma <i>crown de leaves</i>, os alunos irão receber o material necessário para a produção.</p>
--------------	--	--	--

Quadro 2: descrição das aulas e das atividades

Fonte: as autoras

Análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados, trazemos excertos das transcrições das gravações das aulas. Nesta primeira atividade, *play time*¹³, os objetivos específicos foram introduzir vocabulário chave para a compreensão da história como *leaves, branches and trunk*¹⁴ e possibilitar que os alunos usassem a LI e o léxico da história na atividade proposta¹⁵.

Excerto 1

1. Pp¹⁶: “*Which color is the tree?*” Em seguida, reforça a pergunta em português: que cor é a árvore?
2. Ss: Marrom e verde. Poucos segundos depois reafirmam: *green and brown*.
3. Pp: “*Yes, green! Which part of the tree is green?*”
4. Ss: as folhas.
5. Pp: alguém sabe como falar folha em inglês?
6. A: *Flower?*
7. Pp: *No ... flower* são as flores. Folhas são as *leaves*. Alguém consegue pegar uma *leave*? (A professora fala pausadamente).
8. Os alunos começam a tocar a árvore para tentar arrancar as folhas e produzir oralmente: aqui um monte de *leaves*.
9. Pp: o *trunk* da árvore é macio?
10. Ss: não, é áspero.
11. A professora vai até S e interage com ele. Enquanto isso, os demais alunos ficam em volta da cadeira de rodas de S. A professora passa a folha pelas suas mãos e pergunta qual a textura da folha. S sorri e diz com voz lenta (em função do seu quadro neurológico): *faz cosquinha*.
12. Pp: terceiro ano o Samuel falou que as *leaves* fazem cosquinha, será que é verdade?

¹³ Em língua portuguesa, hora da brincadeira.

¹⁴ Em língua portuguesa folhas, galhos e tronco, respectivamente.

¹⁵ O objetivo de inclusão trazida na atividade era possibilitar a interação e colaboração dos alunos.

¹⁶ As falas da professora de inglês são identificadas pelas letras Pp, Ss quando os alunos respondem em coro e A quando um aluno apenas responde. O aluno DV é identificado, nos excertos, pela letra S.

13. Ss: *Yes é verdade*. (Respondem em tom animado e tocando S).

A partir do Excerto 1 podemos observar que os alunos utilizam o vocabulário que seria usado na história posteriormente quando, após a primeira menção do vocabulário *leaves*¹⁷, começaram a reproduzir oralmente enquanto procuravam e pegavam as folhas nas árvores, cumprindo assim os objetivos específicos planejados. O objetivo de inclusão nota-se atingido quando os alunos concordam com S afirmando que as folhas realmente fazem cócegas e justamente por isso também querem sentir as folhas, neste momento o sentido do tato é explorado não somente no sujeito de pesquisa como nos demais alunos videntes, concretizando-se o princípio da multissensorialidade trazida por Biagini (2018) enquanto formulava a unidade bem como há desenvolvimento sensorial da criança cega, defendida por Ferreira (2003).

A segunda atividade desta aula foi o início da contação da história *The Giving Tree*. Os alunos fizeram um *circle time*¹⁸, todos sentaram em círculo no chão, incluindo S. A professora pesquisadora leu as partes da história, e descreveu as imagens contidas no livro tanto para as crianças quanto para S. Durante a contação da história, a professora utilizou sons de árvores balançando ao vento, como um recurso sonoro objetivando aguçar a audição e servir de recurso para a melhor compreensão da história por todos os alunos e, em especial, S. Estes recursos estão associados ao princípio de multimodalidade uma vez que utilizam uma variedade de recursos disponíveis como o som e a áudiodescrição das imagens na história, possibilitando ao aluno cego acompanhar e compreender a história em LI.

Como tarefa de casa, os alunos deveriam registrar e representar as ações que fizeram no parque por meio de desenhos. O aluno cego, S, deveria contar o que fez no parque para que, em casa, os pais ou cuidadores fizessem o registro. Importa ressaltar que, para uma escola tornar-se efetivamente inclusiva, como já visto, alguns aspectos devem ser considerados como a real participação do aluno NEA durante o processo de ensino e aprendizagem. Como Sanches e Teodoro (2006) reconhecem este, sentimento de pertencimento à escola, assim como a importância da participação ativa dos pais ou cuidadores neste processo, pois também são agentes co-responsáveis pela co-construção de uma escola inclusiva, do mesmo modo que os educadores e governantes. Por isso, a

¹⁷ Em língua portuguesa, folhas.

¹⁸ Em língua portuguesa, hora do círculo.

participação e a colaboração dos cuidadores de S para a realização da *homework*¹⁹, no auxílio a desenhar o que S descreveria do passeio feito pela turma ao parque para explorar as *trees*²⁰ demonstra este elo entre os protagonistas, não somente os professores, mas também os pais, de uma escola dentro da perspectiva de inclusão.

Na segunda aula, a professora avançou na contação da história, recapitulando-a, rapidamente, com a ajuda dos alunos que foram os principais acontecimentos da história, como podemos observar no excerto 2, a seguir.

Execerto 2

1. Pp: *I have no house, said the tree. The forest is my house.* Após terminar a leitura, a professora pergunta: qual lugar que tem um monte de trees?
2. Ss: na floresta.
3. Pp: Na floresta ... in the forest ... yes, lá é a casa da tree. Ok? Olha lá.
The forest is my house, but you may cut off my branches and build a house. Then you will be happy. O que a árvore falou pra ele fazer?
4. A: pra cortar ela!
5. Pp: pra cortar qual parte da tree?
6. Ss: os troncos.
7. Pp: os troncos, certeza? Não foram os branches?
8. Ss: os galhos teacher.
9. Pp: Yes, the branches! Pra fazer o que com eles?
10. Ss: uma casa.
11. Neste momento, S também interage e diz: casa. Sua professora de apoio olha para ele, sorri e endireita sua cabeça na cadeira.
12. Pp: Yes, a house! Very good. Pro menino ser o que?
13. Ss: feliz! (Alunos respondem em alto tom de voz).
14. A professora, então, reforça o vocabulário em língua inglesa: yes, to be happy.

Biagini (2018), durante a produção da unidade didática, propôs o uso da literatura como um instrumento de ensino contextualizado, além de analisar uma série de fatores para a escolha da obra literária que utilizaria para o ensino de língua inglês para alunos cegos. Observamos que a escolha da obra *The Giving Tree* escrita por Shel Silverstein, proporcionou não somente ao aluno cego, mas também aos videntes, garantindo assim, a inclusão de todos os alunos. A partir do Excerto 2 nota-se ainda que as perguntas relacionadas à compreensão da história foram, coletiva e simultaneamente, respondidas pelos alunos, mesmo que, como pode ser visto na linha 6, os alunos em princípio confundem o vocabulário em LI entre *trunk* e *banches*²¹, mas logo quando a professora reformula a pergunta eles reconhecem e, de igual forma, reformulam a

¹⁹ Em língua portuguesa, a tarefa de casa.

²⁰ Em língua portuguesa, árvores.

²¹ Em língua portuguesa, tronco e galhos, respectivamente.

resposta. Isto nos mostra que as atividades adaptadas para aquele público específico fizeram sentido para as crianças.

Tal fato torna-se ainda mais evidente, do nosso ponto de vista, quando S responde à pergunta feita pela professora (linha 9 do Excerto 2) sobre o que seria construído com os galhos. Os alunos respondem corretamente (uma casa), da mesma maneira que S também responde à pergunta da professora, utilizando sua língua materna para se expressar e construir sentido em sua fala, salientando o princípio de translíngua (BIAGINI, 2018), igualmente presente nas aulas analisadas.

Na atividade *Art Activity* (Quadro 2) os alunos produziram uma coroa de folhas, a mesma utilizada na história pelo personagem principal. Anteriormente, houve um momento de prática de produção oral em LI e de interação entre os alunos. A professora questionou quem usa uma coroa e quais características esta pessoa deve ter, conforme Excerto 3, a seguir. Neste momento, esperava-se que os alunos expressassem suas opiniões e compartilhassem seus pensamentos e posicionamentos.

Excerto 3

1. Pp: Deixa a *teacher* perguntar uma coisa: *who wears a crown?* Quem usa uma coroa?
2. Ss: o rei. Ah e a rainha também!
3. Pp: *Yes, a king and a queen, okay. Great!* Quais características um *king* deve ter? Fala pra *teacher*.
4. O segundo aluno, sentado na quarta fileira da sala, diz em voz alta: respeito.
5. Pp: *Yes, respect!*
6. Enquanto a professora estava falando, o primeiro aluno da segunda fileira levanta a mão e diz: ser educado.
7. Em seguida, a professora introduz o vocabulário em LI: *yes, he should be polite, kind*. Na sequência, a Pp pergunta aos alunos: Ele tem que ser honesto?
8. Ss: *yes!*
9. Pp: *yes, what else?* Ele tem que ser corajoso? *Brave?*
10. Ss: *yes!*
11. Pp: *Yes, he should be brave, very good*. A professora então vai até S e pergunta: S o que um *king* ter que ser?
12. S mexe a cabeça várias vezes e diz sorrindo: ele tem que respeitar.
13. Pp: *yes, ele tem que respeitar. Very good*, S. Gente, nós concordamos com S? *Yes or no?*
14. Ss: *YES!* (Os alunos respondem em alto tom de voz).

Este momento de socialização e interação entre os alunos é, do nosso ponto de vista, de extrema relevância para uma real inclusão do aluno cego. Mesmo não reproduzindo oralmente o vocabulário em LI, S participou da discussão (linha 12 do Excerto 3), respondendo à professora. Vygotsky (2000) afirma que, a partir desta interação, poderá haver o favorecimento do desenvolvimento da linguagem do aluno

cego, o que nos leva a ponderar ser possível colaborar também para o ensino e a aprendizagem da LI.

Posteriormente, na segunda etapa desta atividade, a professora levou as coroas já recortadas em E.V.A na cor dourada e os alunos deveriam recortar as folhas que estavam desenhadas em folhas sulfites verdes. Após o recorte, eles colariam as folhas na coroa. O material utilizado por S para elaboração da coroa foi E.V.A tátil, um recurso utilizado para simular a textura das folhas que por meio da exploração sensorial do aluno S, em uma tentativa de potencializar o ensino e a aprendizagem do vocabulário estudado na história, uma vez que, de acordo com Gil (2000), as mãos dos deficientes visuais são instrumentos de percepção e rastreamento tátil devendo ser intensamente estimuladas, incentivadas e aprimoradas.

Considerações Finais

Concluimos, por meio deste trabalho, que a adaptação do material didático utilizado para o ensino e a aprendizagem de LIC em uma perspectiva inclusiva pode potencializar aprendizagem mais significativa desta língua pelos alunos com NEA. A adaptação pode ser um dos recursos e/ou instrumento de relevante importância para a mudança da realidade educacional brasileira, bem como um mecanismo que auxilia o professor a desenvolver seus objetivos durante as aulas de inglês, contribuindo assim a estes alunos o acesso aos direitos garantidos e já conquistados há alguns anos nas legislações educativas que regem a educação brasileira.

Sendo assim, apesar do campo de pesquisa voltado à adaptação de material didático para o ensino de LI às crianças cegas estar em desenvolvimento, ainda há um grande caminho para alcançarmos os direitos já conquistados pelos alunos portadores de NEA não somente no ambiente escolar, mas também social e culturalmente.

Referências

BRUNO, M. M. G. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual*. 4. ed.. elaboração prof^a Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BIAGINI, Juliana da Silva Guimarães. *Desenvolvimento de unidade didática para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas*. 2018. 70 fls. Trabalho de

Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). Londrina, 2018. Universidade Estadual de Londrina.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.maurolemes.com.br/livraambiental.htm>. Acesso em: 14 ago. 2018.\

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

CORDEIRO, Ana Beatriz de Albuquerque Aragão. *A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa*. 2017. Monografia conclusão de curso (Graduação em Letras, língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2017.

DANTAS, Rosycléa Silva. *“A gente vive num mundo normal”*: *Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. 2010. 59f. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - PB, 2010.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Material didático: De um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação*. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 19-32.

FERREIRA, Viviane Gualberto. *O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental*. 2003. 87f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande. Campo Grande – MS, 2003.

GIL, Marta. (Org.). *Deficiência visual* – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação de mestrado. 2009. 186f. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar o que é? Por que? Como fazer?* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

MEDRADO, Betânia Passos. *Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa*. In: MEDRADO, B. P. (Org.) *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 27.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. In: *Studying teaching*. Prentice: Hall, 1971.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. *A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso*. 2013. 77f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2013.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. *Contexturas*, v. 10, p. 65-93, 2006.

_____. *Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro*. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas*. In: ROCHA. C.H.; BASSO, E. A. *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. v. 1. 256 p.

ROCHA, Eduardo Pimentel. *Possibilidades e Desafios na Formação de Professores de Língua Inglesa a Indivíduos com a Síndrome de Asperger*. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado: Deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 2006.

SILVERSTEIN, Shel. *The giving Tree*. Editora Harper. 1964.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação de Mestrado. 2005. 270f. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. *Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil*. Revista MOARA, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). 2012. 574f. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes. 2000.

THE TEACHING OF ENGLISH TO CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT: REFLEXIONS ON INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The teaching of English to young learners has been considerably increasing over the last years and, within this movement, children with Special Educational Needs have been attending English classes. Based on the usage of activities enrolled in a didactic unity developed for blind children (BIAGINI, 2018), we investigated the usage of adapted materials aiming at teaching English to young learners. We concluded that the adaptation of the didactic material can be a favorable instrument to afford the teacher to teach and maximize and meet the blind children throughout the English learning process.

Keywords: Didactic material adaptation, english for children, special educational needs.

Recebido em: 07/11/2019

Aprovado em: 02/01/2020