



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULIANA DA SILVA GUIMARÃES BIAGINI

**DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O  
ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO COM  
CRIANÇAS CEGAS**

JULIANA DA SILVA GUIMARÃES BIAGINI

**DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O  
ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO COM  
CRIANÇAS CEGAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa  
Grassano Ortenzi

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Biagini, Juliana da Silva Guimarães.

Desenvolvimento de unidade didática para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas / Juliana da Silva Guimarães Biagini. - Londrina, 2018.  
70 f.

Orientador: Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças - Tese. 2. Crianças deficientes visuais - Tese. 3. Literatura - Tese. I. Ortenzi, Denise Ismênia Bossa Grassano. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

JULIANA DA SILVA GUIMARÃES BIAGINI

**DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE  
INGLÊS EM CONTEXTO DE INCLUSÃO COM CRIANÇAS CEGAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas- Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa  
Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dra. Miriam Sester Retorta  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –  
UTFPR

Londrina, 25 de abril de 2018.

BIAGINI, Juliana da Silva Guimarães. **Desenvolvimento de unidade Didática para o ensino de Inglês em contexto de inclusão com crianças cegas**. 2018. 70 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

A escassez de ferramentas pedagógicas para o ensino de língua inglesa para pessoas com deficiência visual é questão presente em vários estudos sobre o tema (GIL, 2009; SILVA, 2013) e ponto de conflito para a prática daqueles que têm alunos cegos em seus contextos, especialmente quando se trata de crianças. Por essa razão, o presente trabalho teve como objetivos identificar fundamentos teóricos e metodológicos para subsidiar o ensino em sala de aula de inclusão com criança cega, elaborar princípios para guiar esse ensino, e produzir uma unidade didática que viesse a operacionalizar tais princípios. Trata-se de uma pesquisa de desenvolvimento de produto educacional (NASCIMENTO, 2016) que visa responder a uma demanda social relevante. A fundamentação teórica aborda os elementos multissensoriais (SERRA, 2012), o papel do Lúdico (COOK, 2000) e da literatura como instrumentos de ensino (WRIGHT, 1995; LAZAR, 1993), os pressupostos de Vygotsky (1997), seus estudos sobre a defectologia e sua Teoria Sociocultural. Derivam desse referencial os princípios a) da Multissensorialidade, b) da Ludicidade, c) da Multimodalidade, d) da Colaboração, e) da Interação, f) do Uso Contextualizado da Língua e g) do *Translanguaging*. O resultado prático obtido foi a unidade didática com base no texto literário *The Giving Tree* (SILVERSTEIN, 1964) para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. A análise dos princípios subjacentes à unidade evidencia seu potencial para atender às necessidades da sala de aula inclusiva.

**Palavras-Chave:** Ensino de língua inglesa. Deficiência visual. Unidade didática. Literatura como instrumento de inclusão.

BIAGINI, Juliana da Silva Guimarães. **Development of a didactic unit to teach English to blind children in inclusive classroom.** 2018. 70 p. Term paper (Professional Master's Degree in Teaching Foreign Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

### ABSTRACT

The scarcity of educational tools to teach English to visually impaired people is a present issue in several papers (GIL, 2009; SILVA, 2013) and a conflict to the teaching practice of those who have visually impaired students in their classroom, especially children. For this reason, this paper aims at identifying theoretical and methodological basis for supporting the inclusive classroom teaching to blind children, developing principles to guide this task, and producing a didactic unit to make such principles operational. This was an educational product development research (NASCIMENTO, 2016) which aims to address a relevant social demand. Theoretical foundation addresses Multi-sensory elements (SERRA, 2012), the role of “Play” (COOK, 2000), literature as a tool of teaching (WRIGHT, 1995; LAZAR, 1993), and Vygotsky's assumptions, Defectology and Sociocultural Theory (1997). The following principles were derived from the theoretical foundation: a) Multisensoriality, b) “Play”, c) Multimodality, d) Collaboration, e) Interaction, f) Contextualized use of language, g) Translanguaging. The practical outcome was a didactic unit based on the literary text *The Giving Tree* (SILVERSTEIN, 1964) to organize the process of English language teaching and learning. The analysis of the underlying principles shows its potential to meet the needs of an inclusive classroom.

**Key words:** English language teaching. Visual impairment. Didactic unit. Literature as a tool of inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	8
2.1	A DEFECTOLOGIA E A TEORIA SOCIOCULTURAL .....	8
2.2	TEORIA DA ATIVIDADE E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	10
2.3	UM OLHAR SÓCIO HISTÓRICO-CULTURAL PARA A SALA DE AULA INCLUSIVA.....	14
2.3.1	Regras para o SAEIEI.....	14
2.3.1.1	A educação inclusiva e suas bases legais .....	14
2.3.2	Comunidade do SAEIEI .....	16
2.3.2.1	O professor .....	16
2.3.2.2	A escola inclusiva.....	17
2.3.2.3	Os pais .....	18
2.3.3	Divisão de Trabalho no SAEIEI.....	19
2.3.4	Sujeito do SAEIEI .....	20
2.3.5	Ferramentas para o SAEIEI.....	20
2.3.5.1	A multissensorialidade e o lúdico.....	22
2.3.5.2	A literatura e o ensino de língua estrangeira .....	24
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	28
<b>4</b>	<b>PRINCÍPIOS SUBJACENTE À UNIDADE DIDÁTICA</b> .....	33
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	42
	<b>APÊNDICE</b> .....	48
	APÊNDICE A – Unidade didática: The Giving Tree .....	49

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência visual (DV daqui em diante) em aulas de línguas estrangeiras é algo com a qual temos nos deparado com muita frequência nos últimos anos, e que veremos cada dia mais, devido à política de educação especial <sup>1</sup>.

Logo, pensando a atual conjuntura da educação inclusiva, esta pesquisa de desenvolvimento de produto educacional busca atender a essa demanda social, apresentando fundamentos metodológicos e princípios para a elaboração de uma unidade didática para o ensino de língua inglesa em contexto de inclusão onde se faz presente uma criança com DV. A unidade em si contempla elementos multimodais e multissensoriais, fazendo uso da literatura como base para o desenvolvimento das atividades, o que possibilitará desenvolver as habilidades linguísticas necessárias à realização da proposta.

No contexto em que atuo os materiais existentes para ensino de língua inglesa não são próprios ou transcritos em Braille para uso e participação ativos do aluno cego. As adequações são feitas de maneira improvisada e acabam visando apenas à criança DV e não à interação com o grupo. A mesma situação se faz presente em outros contextos de ensino regular como o de Perinni (2013).

Assim, o problema educacional cujo produto se propõe a intervir é relacionado à falta de material didático apropriado usado nas escolas, sendo este apontado por Mantoan (1997) como de grande importância para a educação inclusiva.

Embora a unidade tenha sido elaborada para o contexto em que estou inserida, tendo por escopo subsidiar minha prática pedagógica, ela poderá ser utilizada e vir a contribuir com a prática de professores e demais agentes da educação que tenham crianças deficientes visuais em suas instituições, mostrando que as dificuldades existentes podem e devem ser mediadas por atividades e interações entre aluno- professor e aluno-aluno. Ciente de que uma unidade didática não é suficiente para abranger um longo período letivo, procurei formular princípios para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas, que visam contribuir para o desenvolvimento de novos materiais e práticas pedagógicas.

A perspectiva que embasa este trabalho é a teoria sociocultural, que tem sua origem nos escritos de Vygotsky (1997), levando em consideração os conceitos de mediação por atividades e interação com meios sociais, como a escola, para desenvolver as habilidades cognitivas.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP, 2008.

A escolha por desenvolver uma unidade didática se deu em razão da preocupação e conflitos vividos por mim quando, pela primeira vez, vi-me diante de uma situação de inclusão de uma criança com DV, em meio a 30 alunos videntes em uma sala regular do Ensino Fundamental I.

Foram muitos questionamentos e reflexões acerca de como poderia trabalhar com este grupo de maneira que todos estivessem envolvidos no processo de aprendizagem. A carência de textos e propostas didáticas no mundo acadêmico que auxiliem os professores em sua prática pedagógica quando o assunto é ensino de língua estrangeira para crianças cegas em contexto de inclusão igualmente foi motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Devido às minhas preocupações, iniciei a busca por informações relativas a essa temática e pude encontrar alguns trabalhos que abordam o ensino de língua estrangeira para alunos com DV, mas em contextos diferentes ao apresentado aqui, como o de Medrado (2014), que mostra a implementação de um projeto de ensino de língua estrangeira para alunos cegos, mas em um centro de apoio pedagógico e o de Roza et al. (2010), cujo contexto é de uma escola técnica com alunos adolescentes.

Deste modo, a relevância da proposta está no fato de apresentar atividades que foram elaboradas para o contexto de inclusão em uma escola regular e com alunos do Ensino Fundamental I, crianças de dez anos de idade, fazendo uso da literatura para o aprendizado da língua estrangeira. Seu diferencial é mostrar como podemos utilizar o texto literário, instrumento que de acordo com Wright (1995) e Lazar (1993) propicia um ensino contextualizado, significativo e estimulante para a faixa etária, como base para o desenvolvimento de atividades que contemplem o grupo todo.

Espero que a proposta possa vir a contribuir para o trabalho pedagógico de professores que atuem em contextos similares e que poderão adotar os princípios para fundamentar suas escolhas e fazer uso das atividades aqui apresentadas, adaptando o que considerem necessário para o seu grupo.

O presente trabalho está assim dividido: na parte seguinte trago o arcabouço teórico que fundamentou a elaboração do trabalho. Com base no referencial teórico da Teoria da Atividade, faço uma caracterização da atividade de ensino de inglês para criança em contexto de inclusão, a fim de demonstrar a demanda do produto educacional desenvolvido. Na sequência, a metodologia e todo o processo de elaboração da unidade didática são explanados. Depois disso, é apresentada a análise dos princípios subjacentes à unidade didática, finalizando com as considerações finais e referências.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o arcabouço teórico que sustenta o trabalho e que forneceu suporte para a elaboração da unidade didática proposta por mim. Para expor os pressupostos que norteiam meu trabalho, a seção foi dividida em duas partes assim nomeadas: A Defectologia e a Teoria Sociocultural, onde discorro sobre os escritos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento cognitivo nas crianças com deficiência. A teoria da Atividade e a Zona de desenvolvimento proximal com um olhar para a sala de aula inclusiva, trazendo a Literatura nas aulas de línguas e suas contribuições pedagógicas, o Método Multissensorial e o conceito de ludicidade aplicados na prática.

### 2.1 A DEFECTOLOGIA E A TEORIA SOCIOCULTURAL

Para o desenvolvimento do trabalho de cunho inclusivo que apresento, o tema defectologia é de extrema relevância e necessário para entender como se dá o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais (NEE daqui em diante).

Para isto, inicio definindo o termo defectologia, que se apresenta como o estudo do desenvolvimento e da educação das crianças com deficiência. De acordo com Vygotsky (1997), a defectologia moderna vai contra preceitos puramente quantitativos do desenvolvimento, onde a deficiência é vista simplesmente como a falta de alguma função. Para ela, a criança com necessidades especiais não é menos desenvolvida, apenas faz este processo por caminhos diferenciados, o que podemos perceber nas palavras do autor: “A criança cujo desenvolvimento é comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas sim é desenvolvida de outra maneira” (VYGOTSKY, 1997, p. 12, tradução minha)<sup>2</sup>.

A questão primordial nos estudos de Vygotsky sobre a defectologia é que o “defeito” cria estímulos para sua superação, o que ele chamou de “compensação” e que ao contrário do que popularmente se construiu, não é simplesmente um efeito biológico, mas antes de tudo, social. Assim, uma criança cega não nasce com os outros sentidos mais desenvolvidos, mas sim seu aparato psíquico é construído pelas interações sociais, o que favorece a compensação.

Devo esclarecer que o autor não nega o biológico ou a deficiência como algo biológico, mas sim deixa claro que não nos desenvolvemos apenas biologicamente e que o

---

<sup>2</sup> No original: “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”. (Vygotsky, 1997, p. 12)

fator social, cultural e histórico é fundamental para que a pessoa faça a compensação de maneira satisfatória.

E qual seria o papel do professor no processo de construção da compensação no caso de uma criança cega? Sirgado (2000) mostra como Vygotsky vê a importância do outro na constituição do homem: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1989 apud SIRGADO p. 56). Sirgado ainda esclarece que “A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento” (SIRGADO, 2000, p. 65). Entende-se mediação aqui por tudo o que é produzido na cultura pelo homem e que nos permite interagir.

Se tudo o que serve como mediador é construto humano, a linguagem é o principal deles, o que faz do texto literário um instrumento de valor para o processo de apropriação de uma língua estrangeira.

Essa teoria é relacionada ao processo de aquisição de uma segunda língua em Lantolf (2006), quando assinala que a língua é o artefato cultural mais poderoso que possuímos para mediar nossas relações com o outro e com o mundo. E é por meio dessa interação que podemos agir no desenvolvimento dos alunos, para que ele atinja a independência na realização de tarefas. Desde modo, o professor não é o mediador e sim a pessoa responsável por selecionar os mediadores para o processo de desenvolvimento da criança. Cabe a nós construir os instrumentos para tal finalidade.

Para além das desvantagens biológicas causadas pela deficiência, um fator mais complexo pode prejudicar o processo de desenvolvimento da criança com deficiência. Para Vygotsky, a criança não percebe sua deficiência, apenas as dificuldades que tem origem nela e isto traz como consequência uma desvantagem social. “A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o defeito é percebido como desvio social”<sup>3</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 18, tradução minha).

Esta desvantagem social é para Adler (apud VYGOTSKY, 1997) denominada sentimento de inferioridade e também faz parte do processo de compensação, mesmo que indiretamente. Deste modo, para Vygotsky o desenvolvimento humano, quando associado a uma deficiência depende das condições que seu grupo social oferece. Para ele, a principal fonte de compensação de uma criança cega é a utilização da comunicação com os videntes, da

---

<sup>3</sup> No original: “La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social.” (Vygotsky, 1997, p. 18)

experiência social. “A palavra vence a cegueira”<sup>4</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 108, tradução minha).

A escola, sendo parte da sociedade, tem do mesmo modo papel de agente social e para tanto deve, ao invés de centrar-se na condição de deficiente da criança, buscar trabalhar sobre a desvantagem social que a rodeia e ampliar suas interações, buscando diversificar os espaços e os instrumentos que possibilitam o ensino inclusivo.

Vygotsky não fala explicitamente sobre inclusão, mas percebe-se pelos seus escritos que os princípios de uma educação inclusiva estão presentes. “O cego tem que viver uma vida em comum com os videntes, o qual deve estudar em uma escola comum”<sup>5</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 85, tradução minha). Assim, o autor deixa claro que a criança com deficiência tem a mesma capacidade de se desenvolver que outra sem deficiência, mas este processo deve se dar por caminhos diferentes. “[...] tarefas pedagógicas iguais que se cumprem em condições diferentes[...]”<sup>6</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 52, tradução minha).

Além disso, deixa evidente a importância do professor/pedagogo conhecer estes caminhos, criando estímulos que colaborem para o processo compensatório e conseqüentemente com o desenvolvimento da criança. Apontando para a educação como, “a possibilidade da plena validade social e de mais-valia para as crianças que têm defeito”<sup>7</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 53, tradução minha).

Assim como os escritos de Vygotsky mostraram-se pertinentes ao meu contexto de atuação, possibilitando que eu fizesse uma relação entre teoria e prática na construção da unidade didática, a Teoria da Atividade, que será abordada na próxima seção, também permitiu a análise da minha sala de aula e a seleção de instrumentos para o trabalho.

## 2.2 TEORIA DA ATIVIDADE E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Nesta seção tratarei do conceito da Teoria da Atividade, doravante TA, por meio do estudo de seus modelos e sua contribuição para meu trabalho, bem como da importância do fator criatividade para a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e conseqüentemente da aprendizagem.

<sup>4</sup> No original: “La palabra vence a la cegueira.” (VYGOTSKY, 1997, p. 108).

<sup>5</sup> No original: “El ciego tiene que vivir una vida em común com videntes, para lo cual debe estudiar em la escuela común.” (VYGOTSKY, 1997, p. 85).

<sup>6</sup> No original: “...tarefas pedagógicas iguais que se cumprem em condiciones diferentes...” (VYGOTSKY, 1997, p. 52).

<sup>7</sup> No original: “la posibilidad de plena validez social y de sobrevalor para los niños que tienen defecto.” (VYGOTSKY, 1997, p. 53).

Tendo passado por diversas alterações até alcançar o modelo moderno, foi com os estudos de Vygotsky que a Teoria da Atividade se iniciou. (BARAB; EVANS; BAEK, 2004).

Seguindo os conceitos vygotskyanos de desenvolvimento humano, a TA discute a importância da mediação por instrumentos ou ferramentas em toda atividade humana, inclusive a aprendizagem.

Esta teoria é conceituada por Barab, Evans e Baek (2004) como uma teoria multidisciplinar e psicológica que fornece um modelo para descrever atividades e um conjunto de perspectivas práticas que associam os níveis individual e social.

Para Vygotsky (1978 apud BARAB; EVANS; BAEK, 2004), toda a atividade envolve um sujeito, um objeto e é mediada por um terceiro elemento denominado ferramenta ou instrumento. Para entender melhor a tríade de Vygotsky, Barab, Evans e Baek definem sujeito como o indivíduo ou grupo cuja ação é selecionada, o objeto como propósitos das atividades e ferramentas como tudo aquilo que é cultural e historicamente construído, como a linguagem, por exemplo, esta última de grande importância do ponto de vista de Vygotsky, posto que permite a comunicação e interação, conceitos já abordados no item anterior como sendo fatores constitutivos do desenvolvimento da criança.

Desta relação do sujeito/grupo e sua interação com o meio, é que surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) de Vygotsky (1978).

Holzman (2010) traz sua interpretação do conceito ZPD de Vygotsky como algo além do individual, ou diádico, mas sim coletivo, onde todos os envolvidos no processo aprendem. Para ela, o princípio deste conceito é que todos estão fazendo algo em conjunto; fato que encontra apoio nos estudos de Vygotsky (1978) acerca da relação da aprendizagem com o desenvolvimento e que também está à frente de seu enfoque na educação especial.

A mesma autora traz a criatividade como sendo elemento central no processo de criação da ZPD, mostrando este item como algo corriqueiro.

O tipo de criatividade a que me refiro em relação à ZPD não é um atributo de indivíduos, mas de unidades sociais (pares, grupos, coletivos e assim por diante), e não é especial ou extraordinária, mas comum e do cotidiano. (Ainda que mundana, é também mágica!)<sup>8</sup> (HOLZMAN, 2010, p. 6, tradução minha).

Sendo a criatividade parte constituinte da ZPD, a escola, assim como seus participantes, tem como função criar condições e situações de inclusão que permitam a

---

<sup>8</sup> No original: “The kind of creativity I am talking about in relation to ZPD activity is not an attribute of individuals but of social units (e.g., dyads, groups, collectives, and so on), and it is not special or extraordinary, but ordinary and everyday. (Yet, while mundane, it is also magical!)” (HOLZMAN, 2010, p. 6).

aprendizagem de todos de forma criativa. Portanto, a única maneira de realmente inserir a criança cega em uma sala de aula regular é por meio da criatividade.

Sobre a capacidade do ser humano de conseguir fazer o que não sabe fazer, a autora assinala que “seres humanos aprendem e se desenvolvem sem saber como ou que sabemos”<sup>9</sup> (HOLZMAN, 2010, p. 6, tradução minha).

Nesta perspectiva, entendo aprendizagem como um processo de transformação que não acontece individualmente, mas coletivamente. E o coletivo deste processo não inclui somente os alunos, mas a mim enquanto professora de contexto inclusivo aprendendo a descobrir ferramentas que irão mediar o que quero produzir.

Para tal, fizeram-se presentes na construção da proposta didática trazida por mim, o conceito de ZPD e algumas proposições de Vygotsky, apresentados aqui por Barab, Evans e Baek (2004, p. 205):

- (1) o papel do instrutor/professor como facilitador para apoiar os alunos a se tornarem ativos no processo de aprendizagem;
- (2) materiais estruturados para promover a colaboração entre os estudantes;
- (3) instrução projetada para alcançar um nível de desenvolvimento acima do nível atual dos alunos;
- (4) uso de grande variedade de ferramentas, como material básico, comum e tecnologias interativas (computadores) para prover um contexto de aprendizagem significativa;<sup>10</sup> (tradução minha).

Apoiada em Engeström (1987), pesquisador da terceira geração da teoria da atividade, percebo a sala de aula como um sistema de atividade onde várias maneiras de se comunicar e agir são construídas, como na interação por exemplo.

Cabe aqui destacar o papel da língua materna e estrangeira na construção das interações. Em situações de ensino-aprendizagem de línguas, essas ferramentas (a língua materna e a estrangeira) compõem um repertório do qual o aprendiz lança mão para expressar opiniões e ideias, no que se convencionou chamar de *Translanguaging*.

Nos estudos sobre a educação bilíngue<sup>11</sup>, Lewis, G.; Jones, B., & Baker, C. (2012 apud GARCIA; LIN, 2016) conceituam *Translanguaging* como “usar uma língua para

<sup>9</sup> No original: “Human beings learn and develop without knowing how or that we know.” (HOLZMAN, 2010, p. 6).

<sup>10</sup> No original: “(1) instructor’s role as a facilitator to support students in becoming active participants in the learning process;  
(2) instructional materials structured to promote student collaboration;  
(3) instruction designed to reach a developmental level that is just above the students’ current developmental level;  
(4) use of a wide variety of tools, such as raw materials and interactive technology (e.g., computers) in order to provide a meaningful learning context;... “<sup>10</sup> (BARAB; EVANS; BAEK, 2004, p. 205).

reforçar a outra a fim de aumentar a compreensão e a atividade do aprendiz em ambas as línguas” (p. 3-4). Os mesmos autores reforçam a ideia de que “as duas línguas são usadas de uma maneira integrada e dinâmica para organizar e mediar os processos mentais da compreensão, fala, alfabetização e da aprendizagem” (p. 4).

Esclarecendo que o Translanguaging deve ser um recurso usado apenas em momentos específicos, não tirando a importância de a aula ser ministrada na língua alvo.

Baker (2011apud GARCIA; LIN, 2016) aponta como o *Translanguaging* auxilia no ganho de conhecimento e na construção de sentido por parte dos alunos. Para ele “ler e discutir um assunto em uma língua, e então escrever sobre isso em outra língua, significa que o assunto deve ser processado e digerido”. (p. 3).

Engeström (1987) amplia o sistema piramidal de Vygotsky mostrando as relações que medeiam as atividades humanas. Para ele o modelo Vygotskyano apresenta limitações por estar focado no processo individual, questão superada pela segunda geração da TA, quando Leont’ev explica as diferenças entre as ações individuais e as atividades coletivas. Para entender melhor estas relações, a terceira geração da TA teve que buscar ferramentas conceituais, inserindo a comunidade, regras e divisão de trabalho como mediadores das atividades.

Como comunidade pode-se entender “múltiplos pontos de vista, tradições e interesses” (ENGESTRÖM, 1987, p. 136) em uma atividade. A divisão de trabalho pressupõe os diferentes papéis e posições dos sujeitos envolvidos nesta atividade; e todo este sistema é regido por regras e convenções.

Estes elos serão discutidos a seguir, tendo em foco o sistema de atividade no qual estou inserida, o qual denomino neste trabalho como: Sistema de Atividade para o Ensino de Inglês em Escola Inclusiva, doravante SAEIEI.

Neste sentido, os princípios da TA permitiram analisar o meu sistema de atividade (minha sala de aula) e o coletivo envolvido no trabalho (o grupo e eu, enquanto professora), para que pudesse selecionar os instrumentos que serviram de mediadores da aprendizagem (linguagem, materiais comuns [objetos concretos] e tecnologia) para alcançar o objetivo (ensinar e aprender inglês de maneira inclusiva).

---

<sup>11</sup> Termo usado para referir-se ao uso de duas ou mais línguas como meio de instrução de conteúdos. (Cambridge, 2015)

## 2.3 UM OLHAR SÓCIO HISTÓRICO-CULTURAL PARA A SALA DE AULA INCLUSIVA

### 2.3.1 Regras para o SAEIEI

Como ponto de partida para a contextualização das regras dentro do meu sistema de atividade, devo me ater a alguns documentos que dão base legal para a discussão da inclusão das pessoas com NEE em sala regular de ensino e que fundamentou a elaboração do meu trabalho.

#### 2.3.1.1 A educação inclusiva e suas bases legais

O Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) com suas adaptações para a educação de alunos com NEE<sup>12</sup> tem como objetivo promover o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência, seja ela qual for às escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem adequações para o atendimento às necessidades educacionais de cada um deles e assim garantir atendimento especializado e formação de professores capacitados.

O artigo 208 da Constituição Federal traz este atendimento como sendo um dever do Estado, “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A Lei Nº 9394/96 da LDB igualmente apresenta em seu texto a integração dos alunos com NEE em sala regular: “[...] III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Esse trecho manifesta a possibilidade de um ensino especializado e a importância da capacitação dos professores da rede regular para o atendimento a estas pessoas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente com a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) versa sobre os direitos à educação, cultura, esporte e lazer, e dispõe em seu artigo 54 o seguinte texto que faz menção ao direito à educação no ensino regular:

---

<sup>12</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares-Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação de alunos com NEE se expressam sobre a necessidade da organização e adequação do currículo da seguinte forma:

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. [...]

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- A preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- O apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- As adaptações curriculares e de acesso ao currículo (BRASIL, 1998, p. 34).

Percebe-se que a preocupação no texto dos PCN não se manifesta apenas pela inserção do aluno com NEE em salas regulares, mas igualmente com a preparação da instituição e dos professores e apoio de materiais adequados.

Considerado um dos maiores documentos sobre a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na Espanha, inclui não somente as pessoas com deficiências, mas todas aquelas que por algum motivo são excluídas da comunidade escolar. Traz em seu texto orientações para a educação inclusiva em nível regional, nacional e internacional, mostrando as ações necessárias e seus princípios:

[...] 7. Principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 5).

Todos os documentos aqui citados são o construto das políticas para o trabalho de inclusão das pessoas com NEE, mas que ainda requer uma consonância entre teoria e prática para que elas sejam atendidas plenamente em seus direitos e para que a escola inclusiva seja uma realidade. Tal efetivação da inclusão pode ser facilitada por meio da elaboração e explicitação de objetivos de inclusão nos planejamentos das atividades de ensino e, por acreditar nisso, procurei elaborar objetivos com esta finalidade em minha unidade didática.

### 2.3.2 Comunidade do SAEIEI

Início esta questão apresentando os elementos que configuram a comunidade do SAEIEI. O professor, tema que será abordado a seguir, a escola inclusiva e os pais.

#### 2.3.2.1 O professor

Reflexões acerca da relevância da formação de professores e profissionais da educação para o trabalho com a inclusão estão presentes no meio acadêmico tendo como ponto de confluência os desafios em relação à inclusão de pessoas cegas. Os estudos realizados por Silva (2009), Nascimento; Silva (2012), Silva (2013) e Silva (2014) apontam para uma situação em que professores se sentem despreparados e sem recursos necessários para uma prática eficaz, assumindo a necessidade de uma especialização ou curso de formação adequado.

Percebe-se a busca constante por teorias de ensino e aprendizagem que tragam alternativas a este tipo de trabalho; como em Motta (2004) que faz um estudo baseado na Teoria da Atividade, teoria que mostra a importância do instrumento para a aprendizagem, nas ações humanas, levando em consideração as questões sociais, culturais e históricas. Nuernberg (2008) e Dantas (2010) trazem Vygotsky como grande contribuição para a educação de pessoas com DV e subsídios para o favorecimento de sua autonomia, ponto de convergência com o trabalho elaborado por mim.

Considerando a quantidade de estudos acerca da posição dos professores como agentes da inclusão e da busca por teorias que possam embasar uma prática mais eficaz, percebo que muito deve ser feito com relação à formação devida dos profissionais da educação. Em relação à surdez, por exemplo, houve avanços consideráveis na formação de professores com a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos das licenciaturas, regulamentado pelo Decreto nº5.626/2005, mas ainda há muito a ser feito num sentido mais abrangente de formação adequada para inclusão.

Esta formação adequada propiciaria aos profissionais que revissem crenças que foram se formando acerca do ensino para deficientes visuais, como por exemplo, que podemos perceber em Motta (2004) em relação ao uso de materiais. Muitos acreditam não poder usar

determinados materiais ou procedimentos para trabalhar com o aluno cego que usariam com os alunos videntes, criando uma ideia negativa sobre a deficiência.

Ainda hoje essas crenças podem ser reflexo do pouco tempo de estudos acerca do aprendizado das pessoas com DV. Mazzota (2005), fazendo um apanhado histórico, mostra que o processo educacional das pessoas cegas sempre passou por questões religiosas e místicas. Do mesmo modo, Vygotsky (1997) traz em sua obra as fases pelas quais passou a questão do indivíduo cego. O autor mostra que na Idade Média a cegueira era vista com “terror supersticioso” (VYGOTSKY, 1997, p. 100) e que nos cegos desenvolviam-se forças místicas. Ele chamou esta era da psicologia dos cegos de Mística, quando os cegos eram cercados de crenças religiosas e enigmáticas.

Evidenciando a formação acadêmica dos professores no contexto universitário, Cerchiari (2011), em sua pesquisa encontrou apenas quatro trabalhos de professores de LE para o público DV. Traz, além disso, a importância dos cursos formativos específicos para estes, que terão papel fundamental no processo de inclusão, chegando igualmente ao resultado da insuficiente preparação deles para o trabalho com os cegos.

#### 2.3.2.2 A escola inclusiva

Não só os professores são objeto de pesquisa para a educação inclusiva, mas igualmente as escolas, como vemos em Perinni (2013) e Gil (2009), que por meio de entrevistas e observações, relataram que as instituições pesquisadas tinham conhecimento da heterogeneidade de seu ambiente, mas mantinham seu currículo pouco flexível às necessidades de alguns alunos, adaptações insuficientes e uma prática pedagógica focada no ensino individualizado, o que de acordo com Cerchiari (2011) não é interessante. O ideal seria privilegiar o trabalho com um grupo heterogêneo.

Neste mesmo viés, Ferreira (2003), investiga a realidade escolar e discorre sobre a importância da elaboração de um Projeto Político Pedagógico real e coerente, e material didático adequado para o trabalho de inclusão.

O Ministério da Educação em colaboração com o Instituto Benjamin Constant, com o objetivo de divulgar conhecimentos sobre deficiência, elaborou textos e sugestões pedagógicas referentes à educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001). O Instituto Benjamin Constant é uma tradicional instituição de ensino para deficientes visuais,

localizada no Rio de Janeiro que presta assessoria para escolas e instituições e capacita profissionais para a área da deficiência visual.

Aragón e Silva (2014) fizeram uma análise do discurso de uma entrevista com um aluno DV. Com esta análise, fica evidente que a inclusão só se concretiza quando há a preocupação e atenção ao aluno com necessidades especiais, tanto por parte dos professores, quanto dos outros alunos videntes envolvidos neste processo.

A entrevista supracitada integra um trabalho orientado por Betânia Passos Medrado, autora do livro *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras*, que incorpora vários textos sobre DV. Nele, Medrado (2014), explora temas como políticas de formação para o ensino, a escola inclusiva e as novas tecnologias a serviço do processo de ensino e aprendizagem no contexto de inclusão.

Em suma, com a revisão bibliográfica trazida percebe-se a preocupação com a inclusão, e a maneira com que ela tem sido trabalhada nas instituições escolares. A sala de aula de uma escola inclusiva para mim é aquela onde o aluno é aceito e respeitado. É a sala onde a diversidade é acolhida e todas as formas de aprender são asseguradas compreendendo assim, uma comunidade.

### 2.3.2.3 Os pais

Pensar uma comunidade vai além do grupo escolar, professor, direção e equipe pedagógica. Os pais, do mesmo modo podem contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

Relatos de famílias com filhos deficientes visuais mostram que a notícia do nascimento de uma criança cega não é algo fácil de receber. Toda a expectativa e idealizações caem por terra no primeiro momento. E o processo de aceitação da cegueira de um filho é longo, porém necessário para o desenvolvimento da criança que deve se sentir amparada e capaz de se desenvolver. Sobre essa questão Santos (2007, p. 29) discorre:

[...] a forma como os pais percebem a deficiência visual irá contribuir significativamente para a maneira da pessoa com deficiência visual se perceber e se relacionar na sociedade, pois a família é o primeiro espaço de referência e construção de identidade, onde a expectativa dos familiares em relação a pessoa com deficiência irá influenciar sobremaneira no sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento.

Os pais, como participantes da comunidade escolar, podem ter papel de mediadores da aprendizagem dos filhos. No momento de uma tarefa de casa que precise do auxílio de um responsável, este está igualmente participando do processo de aprendizagem da criança, percebendo seu potencial e a maneira como ele aprende e, por conseguinte também está aprendendo.

Com as tarefas de casa desenvolvidas para a unidade didática, pretendo que os pais sejam parceiros deste processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, apoiando seus filhos e acreditando que são capazes de se desenvolver plenamente.

### 2.3.3 Divisão de Trabalho no SAEIEI

Em uma sala de aula inclusiva os papéis de cada membro do sistema de atividade não são fixos, isto quer dizer que nem sempre todos desempenharão a mesma função ou realizarão a mesma tarefa da mesma forma.

Para Vygotsky (1997), os caminhos do desenvolvimento humano implicam a interação social e construir uma escola inclusiva pressupõe construir uma rede de colaboração.

Nas atividades desenvolvidas para a unidade didática apresentada os papéis de cada aluno se alternam. São colaboradores de seu próprio aprendizado, participando ativamente, mesmo que com funções diferentes, das atividades propostas.

Em cada atividade um aluno, denominado aluno-apoio, será designado a ajudar o aluno cego, caso seja necessário. A ajuda poderá ser quanto à sua mobilidade<sup>13</sup> e orientação<sup>14</sup> ou mesmo registros em sala de aula.

A professora será a contadora da história, mas em determinados momentos este papel será assumido pelos alunos. Ela irá selecionar os mediadores necessários para a realização de cada tarefa, promovendo as situações de inclusão.

Os pais, em casa, podem colaborar com o aprendizado de seus filhos auxiliando nas tarefas, fazendo o registro, caso necessário, mantendo relação próxima com a escola e professores, completando assim, a rede de colaboração.

---

<sup>13</sup> Weishaln (1990) estabelece mobilidade como “a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes” (p. 59).

<sup>14</sup> “Processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente”. (WEISHALN, 1990)

### 2.3.4 Sujeito do SAEIEI

De acordo com Motta (2004), uma pessoa com cegueira total pressupõe aquele com perda completa da visão: “A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente” (p. 56). Dentro do âmbito escolar, uma pessoa cega é aquela que necessita do Braille para desenvolver suas atividades (PERRENOUD, 1993 apud FERREIRA, 2003).

Vygotsky (1997) não trata a pessoa cega como simplesmente uma pessoa que não tem a visão, “um defeito de um órgão”, mas sim, cognitivamente falando, alguém que pode se desenvolver da mesma maneira que um vidente, desde que dada à oportunidade para sua compensação, que é social.

Fazendo uma breve revisão sobre o desenvolvimento do sujeito cego, percebe-se o foco dos trabalhos nos aspectos cognitivos, deixando de considerar o contexto sócio-cultural da aprendizagem.

Como é feita esta aquisição do conhecimento e como a pessoa cega constrói seus conceitos talvez seja um dos pontos que permaneçam menos explorados no mundo acadêmico. Nunes (2004) estuda como o cego vivencia o processo de construção cognitiva e quais recursos utiliza para formar os conceitos. Pressupõe que estes conceitos não podem ser estudados separadamente, pois fazem parte de uma rede conceitual.

A investigação de como se dá este processo de ensino e aprendizagem está presente nos estudos de Magalhães (2010), mas com o foco em língua espanhola como língua estrangeira e por meio de estratégias e estilos de aprendizagem.

A sala de aula inclusiva do meu contexto é aquela que entre seus estudantes está um aluno cego, porém todos os alunos são sujeitos de aprendizagem.

### 2.3.5 Ferramentas para o SAEIEI

Revisando os textos acadêmicos com propostas e formas alternativas de ensino das pessoas com DV, Andrade (2013) traz um estudo sobre o uso de tecnologias nas práticas de letramento<sup>15</sup> dos cegos, como por exemplo, as impressoras Braille e softwares para letramento auditivo, além de trazer uma pesquisa com professores, com objetivo de investigar as práticas

---

<sup>15</sup> Street (2000 apud SILVA, 2012) conceitua práticas de letramento como “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”. Inserir os alunos em práticas de letramento é próprio da escola e pensando a escola inclusiva esta prática é para todos. Mesmo quando participando de práticas orais o letramento do aluno cego está sendo desenvolvido.

de letramento<sup>16</sup> dos docentes, conhecer as práticas sociais dos alunos com DV e discutir a inclusão. Os resultados da pesquisa apontaram para uma melhora na aprendizagem, quando os focos nas práticas de letramento foram nos sentidos tátil e auditivo.

Um dos principais sistemas de desenvolvimento tátil é o Braille, ponto em comum em vários estudos sobre a aprendizagem de pessoas com DV. Para Melo (1988 apud FERREIRA, 2003), a utilização de um sistema de simbologia vem a ser o passo final do desenvolvimento tátil. Oliveira (2009) fala da importância da leitura em Braille: “Somente o Braille é capaz de propiciar o prazer inigualável de desfrutar da leitura sem intermediários” (apud CERCHIARI, 2011, p. 62-63).

Retorta & Cristovão (2017) realizaram um estudo etnográfico sobre o uso de *smartphones* para comunicação e como enquanto tecnologia assistiva para aprendizagem de língua inglesa por parte de estudantes cegos participantes de um projeto de extensão. Os resultados do estudo evidenciaram a aprendizagem relativa ao uso dos dispositivos móveis, bem como seu uso para postar e ouvir *podcasts* e textos no aplicativo *WhatsApp* e na rede social *Facebook* tanto na língua materna quanto no inglês, engajando-se em interações com colegas no Brasil e em outras partes do mundo e, portanto, ampliando seu capital social e cultural.

Novamente na seara das formas alternativas de letramento e propostas didáticas, Gonzaga (2015), apresenta uma proposta de trabalho de textos multimodais<sup>17</sup> com alunos cegos. Tal proposta fornece ao docente, informações sobre a descrição-interpretativa de imagens com uso da gramática do Design Visual, a qual busca evidenciar elementos que constituem a imagem e sua propriedade de construir sentidos e áudio-descrição, recurso que consiste em traduzir as imagens em palavras escritas ou oralizadas.

A questão da acessibilidade por meio do recurso de áudio-descrição, já foi discutida por um grupo de pesquisa da Universidade Federal da Bahia. Em Franco (2007), o grupo de pesquisa em tradução audiovisual, mostra os resultados obtidos com a pilotagem de um projeto com alunos da universidade, em busca de um modelo de áudio-descrição que levasse em consideração as preferências e necessidades das pessoas com DV. Um dos resultados trazidos pelo estudo é que este recurso permite a compreensão plena do enredo de um programa ou filme, mas de acordo com o grupo, este resultado deve ser reforçado para que as pessoas com NEE tenham seus direitos atendidos.

---

<sup>16</sup> “Atividades nas quais o letramento tem um propósito”. (STREET, op. cit.)

<sup>17</sup> “Texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semântico” Kress & van Leeuwen (1996 apud FERRAZ, 2008).

Apesar da maioria das escolas não ter acesso a muitos recursos considerados tecnológicos, não podemos falar em educação de deficientes visuais, sem citarmos alguns trabalhos que mostram como esta tecnologia pode ser usada a favor de uma aprendizagem mais eficiente.

Baseado em pesquisa bibliográfica, Fontes e Santos (2010) mostram a utilização do computador e recursos informáticos disponíveis como principais ferramentas de aprendizagem de LE para pessoas com DV. Muitos destes recursos são por meio de sintetizadores de voz, como o DOSVOX e o Virtual Vision.

Fontana (2009)<sup>18</sup> desenvolveu seu estudo com alunos cegos de um curso de espanhol mediado por computadores, onde obteve resultados positivos com a junção da teoria da atividade, já mencionada em Motta (2004) e a ciborguização. O mesmo pesquisador, em estudo publicado no ano de 2010, aborda o processo de leitura no ensino e aprendizagem das pessoas com DV em ambiente virtual; traçando um panorama das tecnologias existentes para o auxílio deste público.

Já Ulbricht, Vanzini e Villarouco (2011) abordam este mesmo tema de ambiente virtual, mas em contexto de inclusão, mostrando como é a aprendizagem dos cegos, a acessibilidade digital e a importância das TICs, tecnologias de informação e comunicação, para o processo de inclusão destas pessoas na educação formal.

Projeto mais ousado podemos perceber na Europa onde colaboradores de diversas áreas do conhecimento se uniram em busca de variedade de material utilizado para o ensino de LE para os deficientes visuais. O projeto chamado ELLVIS (English Language Learning for Visually Impaired Students), começado em 2009 e estendido até 2011, traz a combinação de elementos usados em vídeo games, como o joystick, e um programa de voz. Esta combinação facilitou atividades de aprendizagem que são mais comuns às pessoas videntes.

Considerando a sala de aula inclusiva e a faixa etária das crianças do contexto escolhido, algumas ferramentas conceituais foram selecionadas por mim. Dentre elas o lúdico e a multissensorialidade, pontos que serão apresentados a seguir.

#### 2.3.5.1 A multissensorialidade e o lúdico

Conforme apontado anteriormente, Vygotsky desfaz o mito de compensação sensorial, ao menos de modo biológico. O mesmo autor esclarece que crianças com deficiências tem a

---

<sup>18</sup> O contexto de Fontana é diferente dos mostrados nos estudos apresentados anteriormente. O estudo foi feito em um curso de espanhol elaborado especificamente para o público deficiente visual.

mesma capacidade de se desenvolver que crianças consideradas “normais”, mas explicita a necessidade de meios diferenciados para que isto ocorra.

A prática multissensorial veio ao encontro das minhas necessidades pedagógicas enquanto professora de contexto inclusivo. Esta metodologia tem em Maria Montessori seu maior expoente e pode ser definido como a combinação de modalidades sensoriais diferentes para desenvolver as habilidades, isto quer dizer, usar ao máximo todos os sentidos para alcançar os objetivos linguísticos esperados.

De acordo com Serra (2012), foi no século XIX que profissionais da psicologia “desenvolveram a teoria de que todos os sentidos estão envolvidos no processo de aprendizagem” (p. 11). A prática, inicialmente aplicada em crianças com dificuldades de aprendizagem, é explicada pela autora como sendo a integração de duas ou mais modalidades sensoriais. As atividades de integração são assim definidas por ela: “[...] os alunos estabelecem uma ligação entre as informações recolhidas pelos olhos, ouvidos, voz e mãos, de modo a consolidar as aprendizagens e, assim, promover um ensino cuidado e sequenciado da estrutura da linguagem” (SERRA, 2012, p. 11).

A autora ressalta que é por meio de estímulos multissensoriais, como o auditivo e o visual, que percebemos o discurso e conseqüentemente tornamos nossas relações de interação desenvolvidas. A multissensorialidade, portanto, difere-se da multimodalidade, termo que se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos.” (VAN LEEUWEN, 2011 apud BARBOSA; ARAÚJO & ARAGÃO, 2016, p. 626).

Serra (2012) ainda enfatiza a importância do planejamento na preparação de uma aula com elementos multissensoriais. A autora traz a sequência e a duração das aulas como elementos de grande relevância para que todos os aspectos da língua sejam trabalhados.

Embora haja pontos de divergência entre a precursora do método multissensorial e Vygotsky, ambos dedicaram parte de seus estudos a crianças com NEE e concordavam que a sociedade só poderia ser melhorada por meio da educação.

Os dois estudiosos tinham visões opostas com relação aos elementos lúdicos em sala de aula. Enquanto Montessori via no brincar como um elemento de entretenimento, Vygotsky atribuía a estas atividades, a formação dos processos mentais. (BODROVA, 2003)

O lúdico dentro do contexto educacional possibilita a aprendizagem de todos por meio de brincadeiras e jogos. Cook (2000) reflete sobre o brincar, conceituando-o como componente da vida humana, como algo natural e autêntico. O autor traz o termo *language*

*play*, o que para a criança representa brincar com os sons, com as rimas, repetições aspectos geralmente presentes na literatura infantil. Ele argumenta que crianças pequenas quando escutam uma história, muitas vezes “toleram significados imprecisos”, pois o tom de voz da pessoa que está contando a história mostra uma cadência, um ritmo. Compara ainda o ambiente da sala de aula com um mundo de brincadeira, onde as crianças podem explorar, praticar e aprender.

Segundo o Guia Curricular de Londrina (2013) a ludicidade dentro do ensino da língua inglesa pressupõe a construção desse ambiente significativo para a criança, posto que o brincar é “prática conhecida dessa faixa etária e, portanto, pode promover um ambiente seguro de aprendizagem.” (p.13)

Portanto, escolhi a literatura por ser esta uma das formas de brincar com a língua, um recurso que favorece a todos e de modo especial permite a inclusão do aluno cego de forma lúdica. Estas razões serão explanadas na seção a seguir.

#### 2.3.5.2 A literatura e o ensino de língua estrangeira

Considerando a importância das ferramentas e instrumentos na mediação das relações humanas, inclusive na aprendizagem, proponho o uso da literatura como recurso de ensino de língua inglesa para sala de inclusão.

Na busca por instrumentos pedagógicos que permitam o ensino de línguas de modo contextualizado, a Literatura se mostra uma ferramenta efetiva para autores como Collie e Slater (1988), Lazar (1993) e Brait (2010).

Collie e Slater (1988) apontam alguns fatores fundamentais como motivo para o uso da literatura nas aulas de línguas. Enriquecimento cultural e linguístico, envolvimento pessoal e o fato de ser um valioso material autêntico<sup>19</sup> estão entre as principais razões. Para eles, o fato da Literatura oferecer grande variedade de material que discute problemas e conflitos de natureza humana torna os textos atemporais e expõe os alunos a diferentes funções e convenções da linguagem escrita. Este enriquecimento adquirido por meio do texto literário eleva as habilidades dos aprendizes com potencial para que consigam usar a língua de maneira efetiva.

---

<sup>19</sup> Coste (1970) *apud* Mauro (2013) define material autêntico como material que não foi preparado para o ensino de uma língua estrangeira, mas aquele que era direcionado ao falante nativo daquela língua. O texto literário *The Giving Tree*, usado na unidade didática, foi escrito para falantes nativos de inglês, mas foi utilizado por mim como recurso para o ensino desta língua como língua estrangeira.

Os autores apontam a motivação como sendo um elemento primordial para o processo de aprendizagem, esclarecendo que para que haja motivação, o aluno precisa estar envolvido pelo texto que deve ser cuidadosamente escolhido pelo professor. Tal fator é trazido por Wright (1995), evidenciando que as crianças têm uma constante necessidade de histórias e estão sempre dispostas a ouvi-las ou lê-las, se escolhermos o momento certo.

Na mesma linha de pensamento, Lazar (1993) traz uma lista de possíveis razões pelas quais usar a literatura com aprendizes de línguas se mostra eficaz, revalidando o que Collie e Slater escreveram sobre o enriquecimento linguístico e cultural e o fator motivacional. O autor alega que com a escolha correta do texto, os alunos sentem que o conteúdo é relevante e significativo para eles, fazendo com que se sintam envolvidos com a aula.

Importante mencionar que o mesmo autor faz uma distinção entre o estudo da literatura e seu uso como recurso para o ensino da língua.

O estudo da literatura faz dela mesma o sujeito de um curso de línguas, enquanto o uso da literatura como recurso se baseia na literatura como uma fonte entre muitos tipos diferentes de textos para promover atividades linguísticas interessantes. (LAZAR, 1993, p. 14).

Tendo em vista esta definição e o contexto em que me insiro, posso dizer que faço uso da literatura como recurso para a elaboração das atividades com o intuito de favorecer o ensino da língua inglesa.

Para Brait (2010, p. 12), “línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável” e também é inegável sua capacidade de promover o enriquecimento linguístico e as habilidades interpretativas.

Quando escolhido em concordância com o nível linguístico da turma, o texto literário pode promover a aprendizagem da língua em seus mais diversos níveis. Lazar (1993) sugere que a simples atividade de pedir para que as crianças façam a leitura de um pequeno texto literário acompanhadas de gestos e mímicas pode se mostrar eficiente para a aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais.

Wright (1995) discorre sobre a influência do texto literário, mais especificamente das histórias, na formação da consciência linguística das crianças. Para ele, as histórias ajudam as crianças a se familiarizarem com a língua e suas construções, além de incitar a imaginação, servindo de estímulo para expor suas opiniões e discutir suas próprias interpretações do texto. “Histórias são particularmente importantes para a vida das nossas crianças: histórias ajudam a entender o mundo delas e compartilhar isto com os outros” (WRIGHT, 1995, p. 5).

Para Tonelli (2005), pesquisadora do ensino de inglês para crianças, o uso de histórias infantis é visto como uma “proposta promissora” (p. 46), já que se trata de uma abordagem significativa, entendendo que a contribuição deste gênero na construção de conceitos por parte das crianças faz deste enfoque um valioso instrumento de ensino.

Na mesma linha, Kalantari e Hashemian (2015) investigam em seus estudos qual a influência do uso de histórias em crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira. Os resultados mostram que houve um aumento no interesse pelas aulas e na motivação dos alunos participantes do estudo, cujo objetivo era ensinar inglês por meio da literatura de um modo divertido e significativo.

Duff e Maley (1990 apud KALANTARI; HASHEMIAN, 2016) apontam que entre as várias vantagens do uso da literatura na sala de línguas está o fato de que ela lida com assuntos e questões relacionados às experiências das crianças. Este ensino significativo faz com que o clima da sala de aula se torne prazeroso e os alunos mais atentos e participativos (KALANTARI; HASHEMIAN, 2016).

Uma questão conduz este instrumento de ensino ao sucesso: a escolha adequada do texto literário. Collie e Slater (1988), Lazar (1993) e Wright (1995) dão a este tema grande importância e convergem para alguns pontos em comum.

A idade dos alunos, sua maturidade, o nível linguístico e seus interesses são alguns critérios que devem ser analisados na hora de escolher o texto literário que será trabalhado com a turma. Lazar, embora utilize estas categorias, esclarece que o fator individualidade pode complicar o momento da escolha. Em uma sala de aula, as categorias acima citadas podem variar de acordo com as especificidades que encontramos em nossos alunos. O autor expõe que ao escolher um texto, o professor leve em consideração os aspectos gerais do grupo, os interesses da maioria para que a opção seja adequada.

Aspectos relacionados à relevância do texto na vida do aprendiz devem ser analisados e Collie e Slater (1988) trazem algumas propostas de como esta sondagem pode ser realizada com a participação ativa dos alunos neste processo. Os autores mostram possibilidades de aplicação de “questionário de interesses e gostos” ou ainda dar opções aos alunos mostrando trechos de textos possíveis de serem trabalhados.

Os pontos analisados para a escolha do texto podem ser aplicados para a elaboração das atividades práticas. Wright (1995) aponta que no momento de construção das atividades, questões relacionadas ao momento em que devem ser feitas, aos objetivos e níveis, também concorrem para o sucesso da proposta.

Visto todas as questões que concorrem para o sucesso da literatura como recurso de ensino, uma questão vem à tona. Por que literatura na sala de aula inclusiva?

O fato de ter escolhido uma obra literária para ser trabalhada em sala vai além de seu potencial lúdico e multissensorial, potencial este que atende a todos os alunos. O fato de a história ser lida em voz alta é ação oral, permitindo a todos a mesma recepção auditiva, tornando a obra acessível e fazendo uso social da leitura.

A apresentação do contexto, bem como o processo de elaboração do produto educacional e estarão expostos na seção a seguir.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa de desenvolvimento de produto educacional, termo empregado por NASCIMENTO (2016), que afirma a necessidade de “pensar no desenvolvimento de um trabalho cuja natureza possibilite a reflexão sobre um problema oriundo da realidade escolar”. (p.34). Ainda de acordo com o autor, a natureza dos produtos educacionais elaborados para os cursos de Mestrado Profissional em sua instituição apresenta grande variação. Cita entre outros, textos de apoio, hipermídias e páginas da web.

Pilatti (2015) igualmente apresenta em seus estudos os produtos educacionais que aparecem com maior frequência em cursos de Mestrado Profissional. Destacam-se em suas pesquisas o desenvolvimento de material didático e os cursos de curta duração.

Minha opção foi por uma unidade didática e surgiu da necessidade de ter um conjunto de atividades que propiciassem um ensino contextualizado para a faixa etária escolhida. Apoiada na discussão de Holzman e Newman (1993) sobre a metodologia Ferramenta e Resultado de Vygotsky, onde nem tudo o que precisamos fazer pode ser realizado utilizando-se ferramentas já existentes, fui à busca de subsídios teórico-práticos que me apoiassem no processo de produção de ferramentas para atingir meu objetivo de aprendizagem de língua inglesa em sala de inclusão, o que pode ser sustentado pelas palavras dos autores: “Muitas vezes devemos criar uma ferramenta especificamente projetada para criar o que desejamos produzir” (HOLZMAN; NEWMAN, 1993, p. 35)<sup>20</sup>. A unidade foi elaborada para o meu contexto de trabalho; uma escola particular de ensino regular com aproximadamente quatrocentos e trinta alunos, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A turma proposta foi o quinto ano do ensino fundamental, uma classe com trinta e dois alunos com média de idade de dez anos.

Por estar localizada em uma cidade pequena, ser particular e ter auxiliares em sala muitos pais optam por matricular ali os seus filhos. Por este motivo, a instituição recebe vários casos de alunos com NEE, como autistas, síndrome de Asperger, TANV (Transtorno de aprendizagem não verbal), Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e um aluno DV. Este último, matriculado na turma que tive em mente ao elaborar a unidade didática.

Sou professora formada em Letras-Inglês e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Escolar e Educação do Campo. Leciono há sete anos e há dois, vi-me pela primeira vez em um contexto de inclusão. Quando soube que seria professora de inglês de uma criança cega

---

<sup>20</sup> No original: “Often we must create a tool which is specifically designed to create what we ultimately wish to produce.” (HOLZMAN; NEWMAN, 1993, p. 35).

em uma escola particular, acreditei que teria todo o suporte material necessário para o trabalho com ele, já que a instituição faz uso de um sistema de ensino apostilado. Mas já no primeiro dia de trabalho percebi que dependeria de mim, a busca por alternativas para a adaptação do material usado.

Inicialmente tentei entrar em contato com as autoras da apostila de língua inglesa em busca de soluções para meus problemas, mas fui informada que o sistema não dispunha da apostila transcrita em Braille. Então, adaptações rudimentares, como usar cola relevo, eram feitas em *flashcards* para trabalhar o vocabulário, mas sem muito sucesso. Percebi então que deveria explorar, de maneira mais eficaz, seu sentido tátil. Comecei a levar materiais concretos para a sala de aula, e entendi que dessa maneira o aluno conseguia assimilar o conteúdo, pois as texturas e cheiros lhe chamavam a atenção. Mas como nunca havia tido experiência em elaboração de materiais, me sentia insegura com relação à metodologia.

Durante este período de descobertas, tive a oportunidade de ingressar em um Mestrado Profissional, onde pude aperfeiçoar minha prática pedagógica e participar de atividades acadêmicas voltadas para o ensino inclusivo e disciplinas que abordaram as deficiências de um modo que me revelou o verdadeiro sentido da palavra inclusão.

Esta unidade didática é fruto de meus estudos e buscas por um ensino contextualizado com atividades que contemplassem o grupo todo de maneira lúdica e que envolvesse interação, pressuposto essencial para a inclusão.

Como dito anteriormente, a unidade é uma proposta pedagógica, passível de alterações e adaptações para outros públicos e contextos. Ela não pôde ser colocada em prática por conta de limitações no calendário escolar para o término das apostilas adotadas pela escola.

O processo de elaboração do produto educacional se iniciou com uma revisão bibliográfica de pesquisas e estudos sobre o tema ensino de língua estrangeira para pessoas com DV, como mostrado em seção anterior deste artigo. Percebendo a lacuna de subsídios práticos para a efetivação deste ensino, especialmente a crianças, foram realizadas leituras sobre ensino de inglês para crianças, defectologia e o uso da literatura como instrumento de ensino contextualizado. A partir do levantamento e das leituras realizadas foram instituídos alguns princípios pedagógicos que considerei pertinentes ao contexto.

Outro ponto fundamental do processo de construção da unidade foi a escolha da obra literária. Wright (1995) traz uma série de fatores que devem ser observados no momento desta seleção, como optar por uma história que o professor goste e sinta que possa contá-la; que seja

apropriada para a criança e que esta consiga entendê-la; que não tenha passagens longas, mas que possa propiciar significativa experiência com a língua.

Levando em consideração o fator apontado por Wright de afinidade com a história, cheguei à obra *“The Giving Tree”* de 1964, escrita por Shel Silverstein, compositor, músico, cartunista, poeta e autor de livros infantis norte-americanos. A história mostra a relação de um menino e uma árvore. Uma macieira que não mede esforços para dar tudo o que seu amado amigo lhe pede, somente para vê-lo feliz, mesmo que com isso, ela seja prejudicada. A obra recebeu várias críticas acerca do quão positiva ou negativa se apresenta esta relação; se por um lado alguns enxergam uma amostra de amor incondicional, outros veem uma relação abusiva. A interpretação deste relacionamento é o que gera polêmica e pode ser centro de debate com os alunos.

Para que fizesse esta escolha de maneira segura, elaborei um quadro com critérios sugeridos por Wright, mencionados anteriormente, e outros que considerei importantes para a escolha do texto e que foram empregados para verificar se a obra realmente seria a mais apropriada para a turma. Estes critérios estão expostos no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Critérios para a escolha de obra literária para o ensino de língua inglesa em contexto de inclusão com criança cega.

Escolha do texto literário: <i>“The Giving Tree”</i>			
FATORES	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Afinidade do professor	√		Conheci a história no processo de elaboração do trabalho e fui atraída pelo enredo, visto que é uma metáfora das relações humanas. Especificamente a generosidade, valor sempre presente nas discussões com a turma em foco.
Adequação à faixa etária	√	√	Embora alguns sites de vendas a classifiquem como adequado para crianças até oito anos de idade, de acordo com Miranda (2015, p. 8) os livros para a primeira infância podem também ser aproveitados por adolescentes, adultos ou crianças maiores.
Extensão	√		A obra não apresenta passagens descritivas longas.
Linguagem	√		O recurso da repetição de frases importantes é muito usado pelo autor; O conteúdo linguístico que apresenta é compatível com conteúdo da apostila da série trabalhada;  A linguagem é simples, mas de grande valor linguístico por tratar-se de linguagem autêntica.

Popularidade	√		Embora tenha recebido várias críticas negativas por causa da relação entre as personagens, o livro foi muito bem vendido e aceito, inclusive por cristãos nas igrejas como uma parábola altruísta. E de acordo com uma crítica do <i>New York Times</i> , mudando os rumos da literatura infantil, tendo desafiado o conceito de como deveria ser um livro para crianças.
Valores	√		Valores como amizade e generosidade podem ser trabalhados.
Potencial de atividades multissensoriais	√		O léxico da história, por se tratar de conceitos concretos, favorece as atividades multissensoriais.

**Fonte:** a autora.

Avaliando o quadro de fatores apontados por Wright e outros criados por mim, decidi que esta obra seria adequada para meu contexto e que, por estar em conformidade com os critérios mostrados acima, me abriria um leque de propostas de atividades. Dutra et al. (2016) classificam a obra como pertencente ao gênero apólogo que, conforme Moisés (2004), é uma narrativa curta, por vezes confundida com a fábula e a parábola por apresentar moral implícita ou explícita e que se difere destas pelas personagens, que podem ser seres inanimados, como a árvore da obra escolhida.

Após a escolha do texto, foi o momento de organizar as atividades que melhor contemplassem os princípios pedagógicos selecionados por mim para o trabalho em sala de inclusão. Para isto, foram pesquisadas várias obras de caráter prático e teórico até se chegar às atividades vistas na unidade. A organização destas atividades levou em conta a idade, o nível de conhecimento da língua estrangeira esperado pela turma e o tempo que dispunha para a realização delas.

Dentro do processo de elaboração das atividades foram realizados os planejamentos aula a aula da unidade didática, observando o tempo de cada lição, os objetivos gerais e específicos, as habilidades desenvolvidas em cada atividade, bem como o conteúdo linguístico e os procedimentos a serem seguidos. Este planejamento servirá de suporte e guia para professores que utilizarem esta proposta.

Usando a categorização de Wright (1995), decidi, por considerar relevante, que a unidade seria dividida em três grandes momentos: Antes da Contação, Durante a Contação e Depois da Contação, o que me permitiu organizar as atividades da melhor maneira em aproximadamente nove aulas.

As atividades realizadas antes do início da contação envolvem o engajamento dos alunos com o enredo da história contada. Durante a contação, as atividades são utilizadas para ajudar os alunos a compreenderem o enredo enquanto a história acontece, permitindo a participação ativa nas tarefas de *retelling*, por exemplo. As atividades feitas após o término da contação são usadas para conferir a compreensão do enredo todo, bem como do vocabulário específico por meio de debate sobre os temas abordados na história.

Como relatei anteriormente, a escola na qual leciono é uma instituição de ensino particular, com sistema apostilado, portanto deve seguir o material adotado. Um dos principais problemas que percebi fazendo uma análise de tal material e que é visto na maioria dos materiais de ensino de línguas estrangeiras comerciais, é o fato de serem muito visuais, favorecerem o sentido da visão em suas tarefas, dificultando o ensino para pessoas cegas e/ou baixa visão.

Devo esclarecer que, embora a unidade tenha sido elaborada para o contexto acima descrito, é perfeitamente possível que se façam alterações e adaptações nas atividades para uso em contextos diferentes.

Deste modo, a unidade didática busca atender a esse problema utilizando-se de atividades variadas que favoreçam os demais sentidos de maneira lúdica, visando à aprendizagem da língua inglesa pelo grupo de alunos.

#### 4 PRINCÍPIOS SUBJACENTES À UNIDADE DIDÁTICA

A partir do levantamento e das leituras realizadas foram instituídos princípios pedagógicos que considere pertinentes ao contexto de inclusão com aluno DV e que serão analisados dentro das atividades propostas para a unidade didática.

O termo princípio aparece no título de duas das obras de Brown – *Principles of Language Learning and Teaching* (BROWN, 1987) e *Teaching by Principles* (BROWN, 1994). Embora esteja implícito no uso do termo princípio pelo autor que esse se refere aos fundamentos que advêm tanto da prática e da teoria que orientam as escolhas dos professores, Brown(1987 e 1994) não se ocupa em definir o termo explicitamente, mas refere-se aos efeitos de se adotar princípios para dar sustentação ao ensino de línguas. Para o autor, o ensino baseado em princípios é aquele que permite ao professor compreender o motivo de suas escolhas pedagógicas, colocá-las em prática com segurança e avaliar sua utilidade. Os princípios formariam o núcleo de uma abordagem de ensino.

O Guia Curricular de Londrina (2013) tem igualmente sua proposta baseada em princípios que deveriam fundamentar o ensino para crianças em geral. Embora não haja preocupação com a perspectiva inclusiva, muitos deles são válidos também para a sala de aula de inclusão, como o princípio da ludicidade, o da totalidade de língua da aprendizagem significativa, da formação integral e da interação.

Assim, refiro-me a *princípios* nesse trabalho como fundamentos que devem orientar as escolhas pedagógicas a fim de construir uma abordagem inclusiva de ensino de inglês para crianças. A seguir, discorro sobre os princípios que fundamentaram a elaboração da unidade didática, ilustrando cada um deles com excertos da unidade.

**-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.**

A multissensorialidade consiste em estratégias que utilizem ao máximo os sentidos, facilitando a aprendizagem. Muito utilizado na fase de alfabetização e com crianças que apresentam dificuldades educacionais.

Esse princípio é trabalhado em vários momentos da unidade, mas pode ser amplamente percebido na primeira atividade, como se observa no excerto I:

### Excerto I

Os alunos devem ser levados a explorarem os sons, as árvores e suas partes, a partir do tato e audição, trabalhando a multissensorialidade também nos videntes. Para tanto, no próximo momento a turma deverá ser dividida em dois grandes grupos. Um grupo deverá permanecer vendado, enquanto o outro terá o papel de guia, orientando os alunos vendados. Então, a professora mostra as partes de uma árvore, dando os comandos em inglês.

*“This is the trunk. You can touch the trunk. These are the branches.”*

Este excerto evidencia a valorização do sentido da audição quando se solicita a escuta dos sons com os olhos vendados. O recurso do tato, por sua vez, ocorre ao pedir que os alunos toquem o tronco da árvore. Ao longo da unidade são propostas atividades como, *Realia-* p.6-7; *Retell the story-* p.10-11 e *Estimation task-* p.12 que lançam mão dos sentidos auditivo e tátil.

Em contexto de inclusão com aluno cego, professores podem explorar os demais sentidos dos alunos, como o auditivo e o tátil, por exemplo, para poder alcançar o objetivo de fazer com que todos percebam, através do tom de voz e dos elementos concretos levados pelo professor, a linguagem de uma história e interagir com a narrativa e com os colegas.

**-Princípio da Ludicidade – as atividades lúdicas que envolvem mobilidade física favorecem a sala de inclusão, bem como o brincar com a língua alvo.**

O lúdico tem o intuito de ensinar por meio de atividades, jogos e brincadeiras. Com caráter educativo, possibilita a aprendizagem de todos e é essencial quando tratamos de ensino para crianças, pois é algo significativo para elas.

Esse princípio fundamenta a atividade *Playtime-* p.4-5, cujo trecho reproduzo a seguir, na qual se propõe a brincadeira *Simon Says*<sup>21</sup>:

### Excerto II

Para consolidar a aprendizagem de alguns verbos como, *to play, to swing e to climb*, a professora e os alunos farão a brincadeira *Simon Says*.

Ex: *“Simon says “play under a tree”.*

<sup>21</sup> Jogo que consiste em obedecer à uma ordem dada por alguém (Simon/Mestre) sempre que ela iniciar com *Simon Says*. Quem não acertar a ação ou não a realizar, deixa a brincadeira. No Brasil ela é conhecida por O Mestre Mandou.

Percebem-se os elementos lúdicos como o brincar com o corpo e com a linguagem na atividade quando os alunos são levados a se movimentarem para realizar as ações pedidas, e o brincar com a linguagem no momento em que fazem uso desta para comunicarem suas ordens na língua alvo. A própria história brinca com a linguagem por meio da repetição das frases: *come boy; play with* e *And the tree was happy*. Estes elementos podem igualmente ser percebidos nas atividades *Estimation task*- p.12 e *Video Activity*- p.17-18.

**-Princípio da Multimodalidade – utilizar-se de recursos variados que possibilitem a compreensão da língua inglesa por meio de múltiplas linguagens.**

A multimodalidade pressupõe a coexistência de mais de um meio de comunicação, como a linguagem escrita, imagética e oral. Referindo-se ao ensino inclusivo com DV, a linguagem escrita pode ser realizada por meio do sistema Braille ou com o registro e leitura feitos por um aluno apoio em sala. Já a linguagem imagética que por sua vez trata-se de um recurso visual, também pode ser utilizada, mas valendo-se de descrições feitas por um par.

Tal princípio pode ser observado na última atividade, na qual os alunos deverão recontar a história com a ajuda de um aplicativo de celular, inserindo suas vozes para a narração e trilha sonora. E novamente nos momentos de *retell*-p.10-11 que acontecem antes do final da história:

**Excerto III**

Os alunos fazem o retell utilizando os efeitos sonoros previamente gravados para a sonoplastia.

Pedir para que recontem coletivamente a história usando a árvore de EVA que está na sala. As partes das árvores devem ser retiradas de acordo com o enredo.

Embora o aluno cego não tenha acesso direto à leitura do texto escrito, a unidade social da sala de aula o envolve em um evento de letramento quando as atividades acontecem em torno do texto escrito.

**-Princípio da Colaboração – as atividades devem possibilitar o trabalho em conjunto e a troca de conhecimentos entre o grupo de alunos, favorecendo a inclusão.**

A colaboração nas atividades propostas aqui tem o sentido de trabalhar e agir em conjunto para atingir um mesmo propósito, trocar conhecimentos e aprender com os pares.

Esse princípio pode ser percebido em várias atividades, como *retell the story*- p.10-11, *playtime*- p.4-5 e *talking about trees*- p.8, descrita a seguir:

#### **Excerto IV**

A professora iniciará a atividade indagando os alunos sobre como percebem as árvores e se poderiam descrevê-las com adjetivos em inglês. Em grupos e usando como recurso um dicionário e/ou aplicativo (*app*) de smartphone, cada aluno pensa no adjetivo que quer usar para a árvore e realiza a pesquisa em inglês. O aluno cego poderá usar um *app* de tradução sonoro com a colaboração dos colegas ou mesmo um dicionário com a ajuda deles.

O processo de colaboração envolve, além do grupo, também os pais dos alunos que deverão estar presentes nos momento de realização das tarefas de casa, como na *Homework*- p. 14.

**-Princípio da Interação – o ensino deve possibilitar a comunicação entre o grupo por meio da linguagem, ampliando as interações do sujeito da inclusão.**

A interação, assim como a colaboração, pressupõe a comunicação entre duas ou mais pessoas, e é processo indispensável para o desenvolvimento da criança. É fator que determina nossas relações e acontece principalmente por meio da linguagem.

Tal princípio pode ser percebido no excerto a seguir da atividade *Estimation Task*- p.12:

#### **Excerto V**

Professora colocará em uma caixa ou saco uma determinada quantidade de maçãs. Os alunos, em grupo, deverão estimar a quantidade que há nela apenas tateando as maçãs. Todos do grupo colocam a mão para que, em conjunto e interagindo cheguem a uma resposta. O número deverá ser dito em inglês.

Nessa atividade os alunos dependerão do aspecto multissensorial favorecido pelo tato e a necessidade de cumprir a tarefa, chegar a um consenso sobre a quantidade de maçãs, irá desencadear a interação.

**-Princípio do Uso Contextualizado da Língua – Atividades devem propiciar o uso da linguagem dentro de um contexto significativo para o grupo da sala de inclusão.**

O conceito pode ser visto a seguir na tarefa de casa da atividade *Comprehension*- p.13-14, entre outros momentos:

### **Excerto VI**

Como tarefa de casa, os alunos deverão responder a pergunta completando a frase sobre o que os faz feliz e o que os deixa triste: *What makes you happy/sad?* Chamar alguns para que leiam e comentem sobre suas respostas na próxima aula.

O uso contextualizado da língua é favorecido pelo texto literário, que cria uma unidade de sentido. Na história contada, é recorrente o uso da frase “*and the tree was happy*”, indicando como a árvore se sentia em poder ajudar o garoto. Assim, a atividade que propõe ao aluno falar sobre como se sente está inserida nesse contexto.

### **- Princípio do *Translanguaging* – os alunos podem lançar mão da língua alvo e da língua adicional para construir sentidos.**

O *translanguaging* contempla o uso das duas línguas, materna e estrangeira (inglesa) de modo que transmitam a informação desejada pelo falante. “As duas línguas são usadas de uma maneira integrada e dinâmica para organizar e mediar os processos mentais da compreensão, fala, alfabetização e da aprendizagem” (LEWIS ET AL., 2012 apud GARCIA; LIN, 2016 p. 4).

Este princípio pode ser percebido nos trechos a seguir da atividade de compreensão- p.14:

### **Excerto VII**

Os alunos fazem o *retell* da história até a parte contada.

Questione oralmente os alunos: *Is the tree happy now?*

Discuta com eles a frase: “*but not really...*” A discussão poderá ser feita mesclando as línguas, de acordo com o repertório dos alunos.

*Homework:* Os alunos deverão responder em língua inglesa à pergunta: *What makes you happy?*

Esse procedimento de parar a história, interromper os alunos e fazer perguntas sobre a narrativa é sugerido por WRIGHT(1995). E como eles podem ainda não ter repertório em

língua inglesa suficiente para produzir suas respostas, poderão recorrer a língua materna ou língua estrangeira.

As condições criadas pelo grupo social da sala de aula têm o potencial de oportunizar o desenvolvimento da criança cega quando envolvidos em situações de interação e colaboração, tendo a multissensorialidade como base para a efetivação das atividades.

As atividades e os princípios pedagógicos foram propostos levando em conta o contexto em que estou inserida, podendo haver adaptações e alterações de acordo com cada público e necessidade do professor ou instituição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o pensamento de Holzman e Newman (1993) sobre Ferramenta e Resultado, busquei elaborar o instrumento necessário para a realização dos objetivos educacionais e inclusivos a que me propus alcançar. Uma ferramenta especialmente criada para um contexto inclusivo, onde todos os envolvidos possam aprender.

Para isso, este trabalho teve como objetivos identificar fundamentos teóricos e metodológicos para subsidiar o ensino em sala de aula de inclusão com criança cega, elaborar princípios para guiar esse ensino, e produzir uma unidade didática que viesse a operacionalizar tais princípios.

Sua elaboração foi fundamentada em Vygotsky (1997) com a defectologia e sua Teoria Sociocultural, que pressupõe que a deficiência não impede o desenvolvimento da criança, mas sim necessita da busca por meios que o possibilitem. A Teoria da Atividade serviu de molde para que pudesse analisar meu contexto, os sujeitos envolvidos e assim conseguir delinear meus objetivos pedagógicos com mais clareza.

O fato dos sujeitos envolvidos na proposta serem crianças me impulsionou a buscar uma ferramenta que fosse ao mesmo tempo significativa para elas e me proporcionasse várias possibilidades de trabalho. O instrumento escolhido foi a literatura, defendida por Wright (1995), Lazar (1993) entre outros autores, como sendo um recurso expressivo para o ensino de línguas por seu potencial linguístico e motivador.

A multissensorialidade, valendo-se dos sentidos; a ludicidade, estimulada pelo brincar; a interação e colaboração e seus sentidos sociais; o uso contextualizado da língua, trazendo significação; a multimodalidade, utilizando-se de recursos para promover a comunicação e o *translanguaging*, favorecendo a interação por meio da língua materna e estrangeira foram os princípios pedagógicos que fundamentaram a elaboração das atividades de maneira que fossem significativas para todos, inclusive para o aluno cego, buscando a consolidação da aprendizagem.

A proposta foi elaborada, tendo em mente uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma instituição de ensino particular, onde estão matriculados 32 alunos, entre eles um aluno com cegueira, configurando um contexto de inclusão, no qual atuo como professora de inglês.

A escolha do texto literário foi feita a partir de critérios que elaborei considerando fatores como, adequação à faixa etária, linguagem do texto, valores, entre outros. Chegando à conclusão de que o apólogo *The Giving Tree* englobava todos os fatores considerados por

mim como essenciais para o contexto de aplicação. Como contribuição, compartilho o quadro com fatores relevantes para a análise de uma obra literária, que poderá oferecer um caminho para aqueles que queiram, assim como eu, trabalhar com a literatura como recurso de ensino e para a escolha literária.

Por tratar-se de uma pesquisa de desenvolvimento de produto educacional cujo caráter é prático, ela me proporcionou novas experiências e me fez refletir especialmente sobre a importância de pensar o ensino inclusivo como algo que deva abranger a todos os alunos, o DV e os videntes. Acredito que este trabalho possa igualmente incentivar outros professores a buscar conhecimento e informação sobre os casos de inclusão que recebem todos os anos nas instituições escolares. Especificamente dentro do meu próprio meio de trabalho pude perceber o interesse de professores que lidam com alunos com outras necessidades especiais, como a Síndrome de Asperger, questionando sobre o processo de construção do meu produto e caminhos que poderiam seguir para buscar maior conhecimento.

A aplicação da unidade não foi possível em razão de questões pedagógicas da escola, tornando este fato o grande limitador do trabalho. Apesar dessa limitação, houve na minha prática pedagógica uma mudança significativa, na qual meu papel de professora alcançou novas possibilidades também como elaboradora de material pedagógico, fato que me trouxe mais responsabilidade, e mais encanto pela minha profissão.

A produção de uma ferramenta para meu trabalho como professora me fez refletir sobre uma questão de grande relevância, a formação de professores de inglês para crianças. Profissionais desta área sabem da pouca qualificação oferecida pelas instituições de formação e também da falta de material didático para o trabalho com este público, portanto acredito que além do aprimoramento formal, o professor deve conhecer seu público, saber como as crianças aprendem e procurar mesmo que espontaneamente meios de se capacitar e colocar o ensino de inglês para crianças às vistas das instituições para que possam ser um dia prioridade em sua oferta de especializações.

Como trabalhos futuros poderão estar a aplicação e análise do produto educacional elaborado e também a oferta de um curso de formação de professores de inglês para sala de inclusão.

Portanto, espero que este trabalho fomente o diálogo com outros estudos que possam aprimorar e ampliar os princípios trazidos por mim. Acredito que a proposta poderá vir a colaborar com a ação pedagógica de professores de contextos similares da mesma maneira

que contribuiu para a minha nova visão de ensino de línguas em contexto de inclusão, como sendo algo possível e significativo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. B. *Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público*. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituição de Ensino. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARAGÓN, N. G. B.; SILVA, G. B. *A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira: o discurso de um aluno com necessidades específicas visuais à luz da análise do discurso*. 2014. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - CINTEDI, 2014, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, 2014. p.1-10.
- ARALUC, H. A. *Teaching english as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the affective factor*. 2002. 259 f. Universidad de Castilla- LaMancha, Ciudad Real, 2002.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BARAB, S. A.; EVANS, M. A.; BAEK, E. Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In: JONASSEN, H. *Handbook of research for educational communications and technology*. 2. ed. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 199-214.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- BODROVA, E. *Vygotsky and Montessori: one dream, two visions*. Research Gate, 2003. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/234745030>>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares-estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental-Deficiência Visual*. v. 1 - série atualidades pedagógicas. Brasília, 2001.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

\_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL EXAMINATION. *Bilingual learners and bilingual education*. Cambridge, November, 2015. Disponível em: <<http://www.cambridgeinternational.org/images/271190-bilingual-learners-and-bilingual-education.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

ROZA, J. *et al.* Docência com portadores de deficiência visual no curso técnico em informática. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, v. 8, n. 3, dez. 2010.

CERCHIARI, C. M. *Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação de professores em contexto universitário*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COOK, G. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

COSTE, Daniel. *Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2. Le français dans le monde*. Paris: Clé International, 1970.

DANTAS, R. *A gente vive num mundo normal: afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. 2010. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Estrangeiras/Inglês) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DUFF, A.; MALEY, A. *Literature: resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press. 1990.

DUTRA, A., BELL' AVER, J.; OLIVEIRA, M. M.; MENON, M. C. The giving tree: literatura nas aulas de língua inglesa para crianças. *InterLetras*, Dourados, MS., v. 6, n. 24, out. 2016.

ENGSTRÖM, Y. *Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA. 1987.

FERRAZ, J. A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, 8., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

FERREIRA, V. G. *O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FONTANA, M. V. L. *A Língua que não se vê: O processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Pós-graduação em Letras/Linguística aplicada. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Mais que apenas ver: a leitura on-line em língua espanhola por deficientes visuais*. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 13/1, p. 161-179, jul. 2010.

FONTES, M. E.; SANTOS, V. Q. C. *O ensino de língua inglesa para pessoas cegas, um desafio para a inclusão na era digital*. Disponível em: <[http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Vania\\_Queline\\_Correia\\_dos\\_Santos.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Vania_Queline_Correia_dos_Santos.pdf)>. Acesso em: maio 2016.

FRANCO, E. P. C. *Em busca de um modelo de acessibilidade audiovisual para cegos no Brasil: um projeto piloto*. Tradterm, [S.l.], v. 13, p. 171-185; dec. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47473>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GARCIA, O.; LIN, A. M. Y. *Translanguaging in biligual education*. Switzerlan: Springer International Publishing, 2016.

GIL, F. C. M. *A criança com deficiência visual na escola regular*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GONZAGA, C. S. *Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular*. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

GUIA *curricular para língua inglesa: educação infantil e ensino fundamental subsídios para professores e gestores*. Londrina, 2013. Disponível em <[www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf](http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

HOLZMAN, L. *Without creating ZPDs There is no creativity*. New York NY: East Side Institute, 2010.

HOLZMAN, L.; NEWMAN, F. Practice: Vygotsky's tool-and-result methodology and psychology. In: *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. Londres: Routledge, 1993, p. 30-43.

ITALIAN UNION OF THE BLIND PROVINCIAL SECTION OF FLORENCE. *ELLVIS - English Language Learning for Visually Impaired Students*. 2009. Disponível em: <[www.ellvis.allvip.org](http://www.ellvis.allvip.org)>. Acesso em: 12 out. 2016.

KALANTARI, F.; HASHEMIAN, M. A story-telling approach to teaching English to young EFL Iranian learners. *Journal of English Language Teaching*, v. 9, n. 1, p. 221-234. 2016. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087083.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAZAR, G. *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MAGALHÃES, G. M. A.; ORTIZ, M. L. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

MANTOAN, M. T. E. *A interação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

MAURO, L. R. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001/2005.

MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes, 2014. v. 1.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. 2004. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, I. F. G.; SILVA, L. G. S. *O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO - ENAPPE, 1., 2012, Natal. *Anais...* Natal, 2012. p.1-199.

NASCIMENTO, M. M. *Análise de produtos educacionais desenvolvidos no âmbito de um mestrado profissional em ensino de física*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

NUNES, S. S. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, R. F. C. Desbrailização: realidade e perspectivas. In: CERCHIARI, C. M. *Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação de professores em contexto universitário*. São Paulo: Vetor, 2009. p. 169-178.

PERINNI, S. T. *A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso*. 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

Luiz Alberto PILATTI, Jaqueline de Moraes COSTA, Ana Cristina SCHIRLO, Sani de Carvalho Rutz da SILVA, Nilcéia Aparecida Maciel PINHEIRO, Antônio Carlos FRASSON. Mestrado profissional em ensino de matemática: identificação de seus produtos educacionais. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 28, p. 335-356, ago. 2015.

RETORTA, M.; CRISTOVÃO, V. Visually-impaired brazilian students learning english with smartphones: overcoming limitations. *Languages*, v. 2, p. 12, 2017.

SANTOS, M. J. *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*. 2007. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

SERRA, S. C. P. *O método multissensorial no caso português: uma abordagem possível?* Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

SILVA, C. H. D. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. *Revista de Linguística e Teoria Literária*, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012.

SILVA, G. C. D. *O discurso de professores referente à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum*. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade) - Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2013.

SILVA, I. C. *O ensino da língua inglesa em contexto de educação inclusiva para deficientes visuais*. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA - SELIMEL, 6., 2009, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Bagagem, 2009. p. 19.

SILVA, R. D. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 314f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVERSTEIN, S. *The giving tree*. Nova York: Harper Collins Publishers, 1964.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

STREET, B. V. *Literacy events and literacy practices: theory and practices in the New Literacy Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

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

ULBRICHT, V. R.; VANZINI, T.; VILLAROUÇO, V. *Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo*. Florianópolis: Pandion, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, USSR, v. 22, p. 53-77, 1989.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

WEISHALN, R. *Orientation and mobility in the blind children*. New York: Englewood Cliffs, 1990.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A** – Unidade Didática: *The Giving Tree*

RESOURCE PACK

---

# UNIDADE DIDÁTICA: THE GIVING TREE















JULIANA DA SILVA GUIMARÃES BIAGINI

Prezado professor,

A unidade didática que apresento a seguir é uma proposta para o ensino de língua inglesa para criança em sala de inclusão, na qual se faz presente um aluno deficiente visual. Este contexto, uma sala de quinto ano, é o espaço educacional onde atuo como professora.

Minha preocupação principal foi a de elaborar atividades que contemplassem todos os alunos e criassem um ambiente onde todos pudessem aprender. Para tanto, após muita leitura, pude selecionar alguns princípios nos quais esta unidade se baseia e sobre os quais discorro a seguir.

O principal princípio que regeu a elaboração das atividades foi o da multissensorialidade e que estará indicado nas atividades por meio do símbolo . O próximo princípio é o da ludicidade, imprescindível no processo de ensino- aprendizagem das crianças e que será mostrado pelo símbolo . Também a multimodalidade, representados aqui pelo símbolo  → . A colaboração e a interação simbolizadas respectivamente pelos ícones  e , também se mostraram primordiais para a aprendizagem. O uso contextualizado da língua alvo é trazido pelo símbolo  e que pode ser visto em diversos momentos ao longo da unidade. O último princípio é o do *Translanguaging* representado pelo ícone .

As quatro habilidades também estarão definidas em cada atividade representadas pelos seguintes símbolos: LISTENING ; SPEAKING ; READING ; WRITING .

A unidade será apresentada da seguinte forma: em cada atividade serão especificados os objetivos, previsão de duração, o papel do aluno em cada tarefa e o uso da língua que se faz em cada situação. O conteúdo está distribuído em nove aulas, por isso proponho doze atividades que são:

#### **Antes da contação**

- *CHAT- pré-atividade;*
- *PLAYTIME- aula 1;*
- *REALIA- aula 2;*
- *TALKING ABOUT TREES- aula 2*

#### **Durante a contação**

- *ART ACTIVITY- aula 3;*
- *RETELL THE STORY- aula 4;*

- *QUESTION TIME*- aula 4;
- *ESTIMATION TASK*- aula 4;
- *COMPREHENSION*- aula 5;

#### **Depois da contação**

- *MIXING TWO STORIES*- aula 6;
- *DEBATE*- aula 7;
- *VIDEO ACTIVITY*- aulas 8 e 9.

Cada aula compreende as seções *WHAT TO DO* com o passo a passo da atividade e uma tarefa de casa, representada pela seção *HOMEWORK*, quando possível.

Esta é uma proposta que, apesar de ter sido desenvolvida para um contexto específico, pode facilmente ser aplicada em outros contextos e por esse motivo está aberta a adaptações e alterações visando contribuir com professores que buscam a real inclusão em suas aulas de línguas.

**PRÉ-ATIVIDADE****CHAT**

Antes de iniciar as atividades, a professora deve conversar com os alunos e explicar que eles irão ouvir uma história em inglês ao longo das próximas aulas. Deverá também perguntar quais histórias eles conhecem, quais eles mais gostam e se já ouviram alguma história em inglês, buscando prepará-los para as atividades.

Na sequência estão descritas as atividades que deverão ser realizadas antes da contação da história.

**ATIVIDADE- AULA1****PLAYTIME**

**Objetivo geral das aulas:** Propiciar um ensino contextualizado da língua inglesa, tendo como recurso a literatura e atividades multimodais para o contexto de sala de aula de inclusão.

**Objetivos específicos:**

- 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.

**Objetivos de inclusão:**

- Possibilitar a interação entre os alunos;
- Incentivar a colaboração entre os alunos.

**Duração:** 50 minutos.

**Público:** 5º ano do ensino fundamental.

**Recursos:** Parque com árvores; vendas para os olhos.

**Papel do aluno:** Alunos como colaboradores de seu próprio aprendizado, interagindo e criando mensagens visuais. Os alunos participam da atividade de contextualização de forma ativa na brincadeira *Simon Says*, usando os verbos em inglês para receber e dar as ordens aos colegas de grupo e trocando os papéis de quando em quando. Um aluno, denominado aluno apoio, deverá auxiliar o aluno cego nas atividades do parque, guiando-o se necessário até o local pedido. Registram por meio de desenhos as atividades que fizeram no parque.

**Notas da professora:** Caso haja um aluno cego que não tenha ainda os processos de orientação e mobilidade bem trabalhados no ambiente escolar, o aluno apoio deverá guiá-lo com mais atenção.

As questões levantadas pela professora podem, dependendo no nível linguístico da turma, serem feitas em português ou misturando as duas línguas.

**Uso da língua:** Espera-se que nesta atividade os alunos consigam falar as partes das árvores em inglês (*leaves, branches, trunk*), bem como apropriar-se dos verbos *to climb, to swing e to play*, os quais são de grande importância para compreensão da história. No registro da tarefa de casa, deverão escolher uma das ações que fizeram no parque, ilustrá-la e contá-la em inglês na próxima aula para a turma. Ex: *I play under a tree.*

**Habilidades:**  

**Princípios:**     

### **What to do:**

A atividade de contextualização será feita no parque da escola. Para melhor exploração multissensorial, os alunos deverão realizar esta parte da atividade vendados.

A professora inicia fazendo algumas perguntas e partindo das repostas dos alunos, ela introduz o vocabulário e os alunos fazem a reprodução em uníssono.

**EX:**

Teacher: “*What sounds can you hear?*”

Students: “*O som das folhas.*”

Teacher: “*Oh, leaves. Can you repeat? Leaves*”.

Neste próximo momento a turma deverá ser dividida em dois grandes grupos. Um grupo deverá permanecer vendado, enquanto o outro terá o papel de guia, orientando os alunos vendados. Os alunos devem ser levados a explorarem os sons, as árvores e suas partes, a partir do tato e da audição.

A professora mostra as partes de uma árvore explorando com eles a textura:

“*This is the trunk. You can touch the trunk.*” “*These are the branches.*”

“*Let’s pick up some leaves*”.

Para a apropriação dos verbos que aparecem com frequência na história, a professora irá seguir com as questões para extrair as respostas dos alunos:

**Ex:**

*“What do you do in the playground?”*

*Students: “Eu brinco”.*

*Teacher: “Yes, you play in the playground. Let’s repeat: I play”.*

*“What about the trees? Can we play on/under the trees? We can swing from the branches”*

*Let’s repeat: We can swing from the branches.” Have you ever swung from the branches?*

Deixar que os alunos se expressem. O mesmo poderá ser feito com o verbo *To climb*.

Para fixar alguns verbos como *to play, to swing, e to climb*, professora (o) e alunos farão a brincadeira *Simon Says*:

**Ex:** *Simon says “play under a tree”.*

*“Swing from the branches”.*

E todos deverão fazer a ação pedida.

Os papéis se invertem e os alunos, divididos em grupos podem fazer o papel do Simon, dando as ordens para que seus colegas as reproduzam. Neste momento, os alunos poderão usar outros verbos que já conhecem.

O aluno de inclusão deverá participar ativamente desta brincadeira podendo, assim como os outros, dar as ordens para seus colegas e fazer as ações solicitadas.

## 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.

### ATIVIDADE 1- AULA 2

## REALIA

#### *Objetivos específicos:*

- Facilitar a compreensão do vocabulário da história para a devida compreensão desta.
- Desenvolver, em colaboração com os colegas, o trabalho proposto pela professora.

#### *Objetivo de inclusão:*

- Trabalhar os sentidos remanescentes da audição e do tato, favorecendo a aprendizagem;

**Duração:** 20 minutos.

**Recursos:** Folhas de árvore, coroa, galhos, maçãs, barco, caixa de papelão, e saquinhos.

**Papel do aluno:** Nesta atividade todos os alunos terão o mesmo papel de usuários da língua para participação em atividade.

**Notas da professora:** A estrutura da terceira pessoa com o verbo *to have* é algo que os alunos aprenderam em ano anterior, por isso nesta atividade a professora lembrará seu funcionamento. Em contextos em que for a primeira vez que os alunos tiverem contato com esta estrutura, a explicação poderá demandar mais tempo.

**Uso da língua:** Espera-se que nesta atividade os alunos usem a estrutura *I have a/an, she/ he has* corretamente, além de fixar o vocabulário referente à história.

**Habilidades:**  

**Princípios:**   

### ***What to do:***

Para esta atividade, a professora deve levar à sala de aula, objetos relacionados à história (*apples, leaf/leaves, branches, boats, tree, crown*). A professora deverá explicar a atividade, dando exemplos e mostrando como deve ser a estrutura da frase.

**Ex:** *“I have leaves”. “I have a boat.” “I have an apple.”*

Entregar um objeto para cada aluno. Cada um deve falar o que tem em mãos. Então a professora pergunta sobre algum aluno específico.

**Ex:** *Does Helena have an apple or a boat?*

Professora lembra o uso da estrutura *She has* e *He has* para usarem na resposta. Então, o aluno deverá responder com o objeto correto em inglês.

**Ex:** *She has a boat.*

De modo que o aluno cego não fique em desvantagem e para que todos os alunos estejam na mesma condição, a professora entrega o objeto dentro de um saquinho. É importante que todos digam bem claramente qual objeto tem em mãos, pois nesta atividade contarão com o sentido da audição e também recorrerão à memória. Repita o processo com todos os alunos.

## ATIVIDADE 3 AULA 2

## TALKING ABOUT TREES 🌳

### *Objetivos específicos:*

- Incentivar o uso da imaginação para a realização da atividade;
- Possibilitar o uso correto dos adjetivos em língua inglesa.

### *Objetivo de inclusão:*

- Permitir a interação e colaboração entre os alunos.

**Duração:** 30 minutos.

**Recursos:** Dicionários e smartphones dos próprios alunos.

**Papel do aluno:** Alunos como aprendizes responsáveis pelo seu aprendizado, trabalhando de maneira colaborativa. Irão realizar suas pesquisas e um aluno apoio deverá auxiliar o deficiente visual com o recurso mais adequado para ele.

**Uso da língua:** Espera-se o uso da estrutura: *My tree is...*, bem como o uso correto dos adjetivos em inglês.

**Habilidades:** 

**Princípios:**      

### **What to do:**

A professora iniciará a atividade fazendo perguntas como:

“*What comes to your mind when you hear the word tree?*” O que vem à sua mente quando ouve a palavra *tree*?

“*What kind of tree did you imagine?*” Qual tipo de árvore você imaginou?

“*Could you describe it/her using an adjective in English?*” Você poderia descrevê-la usando um adjetivo em inglês?

Em grupos e usando como recurso um dicionário ou aplicativo de tradução, cada aluno pensa no adjetivo que quer usar para a árvore e realiza a pesquisa em inglês. O aluno cego poderá usar um aplicativo de tradução com ajuda dos colegas ou mesmo um dicionário com a ajuda deles. Cada um fala o adjetivo que achou. A professora pode, depois das respostas dos alunos, indagar:

*Did anyone think of describing her as a happy tree? Alguém pensou em descrevê-la como happy?*

Como seria uma *happy tree*?

Deixe que expressem suas opiniões.

### DURANTE A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA

Antes de começar a história, a professora deverá dar informações básicas sobre autor e obra e perguntar sobre o que acham que será a história, baseados nas atividades anteriores. Discutir o título da obra e seu significado. Dar dicas para que os alunos acompanhem a leitura, como a importância da entonação, por exemplo. Fazer questionamentos: Gostavam de história quando pequenos? Quem lhes contava histórias?

Para auxiliar a professora na contação e na compreensão do enredo por parte dos alunos deve ser colocada em sala de aula uma árvore, que poderá ser feita de E.V.A e materiais que possam ser facilmente tateados e retirados, conforme a história se desenrola. Algumas pausas na história devem ser realizadas para a interação com os alunos, pedindo para que expressem sua opinião ou tentem prever o que irá acontecer.

#### ATIVIDADE- AULA 3

#### ART ACTIVITY

##### *Objetivos específicos:*

- Introduzir a história *The Giving Tree*;
- Atribuir características em língua inglesa.

##### *Objetivo de inclusão:*

- Valer-se dos sentidos remanescentes, audição e tato, para favorecer a aprendizagem.



***Duração:*** 50 minutos.

***Recursos:*** Livro *The Giving Tree*; Sons previamente gravados (folhas balançando, etc.)  
Árvore de EVA; Materiais diversos para a confecção da coroa.

**Papel do aluno:** Alunos como colaboradores de seu próprio aprendizado interagem dando suas opiniões. Em cada momento da contação um dos alunos será o sonoplasta da história.

**Notas da professora:** Converse com o professor de artes sobre a possibilidade de realizar este trabalho de maneira interdisciplinar. Na aula de Artes, fazer uma coroa (crown) com materiais diversos para que seja usada em atividade futura.

**Uso da língua:** Espera-se que eles usem os adjetivos em inglês e o modal *Should*.

Habilidades:  

**Princípios:** 

### ***What to do:***

Organizar a sala em um grande círculo ou de maneira que seus alunos se sintam à vontade para ouvir a história. Neste momento, a obra deverá ser contada até a parte “and the tree was happy”. Para a contação a professora poderá utilizar efeitos sonoros previamente gravados, com sons referentes aos momentos da história, como barulho de folhas balançando, para aguçar a audição e servir de recurso para a melhor compreensão. A professora deverá perguntar:

“*Who wears a crown?*” “Quem usa uma coroa?”

Deixe os alunos se manifestarem e então, a professora continua o questionamento:

“Quais características um *King* deveria ter?”

Os alunos podem contribuir com o vocabulário dos adjetivos da terceira atividade e a professora pode aproveitar o momento para ensinar outros como, *honest*, *brave*, *kind* e a estrutura *Should be*.

**Ex:** *A king should be honest.*

### **ATIVIDADE 1- AULA 4**

### **RETELL THE STORY**

#### ***Objetivos específicos:***

- Checar a compreensão da história pedindo que recontem;
- Analisar a participação e interesse deles na história;


**Objetivo de inclusão:**

- Promover a interação dos alunos.

**Duração:** 10 minutos.

**Recursos:** Árvore de EVA.

**Papel do aluno:** Alunos no papel de contadores de história. Um dos alunos irá até a árvore da sala para auxiliar na contação. Os alunos deverão se alternar neste papel para os próximos momentos do *retell*.

**Uso da língua:** Espera-se que os alunos consigam usar os vocábulos trabalhados nas atividades iniciais em inglês durante a contação da história. (*tree, play, climb, sleep, apples, branches*). Habilidades: 

**Princípios:**   

**What to do:**

Para o *retell* você poderá pedir para que os alunos recontem coletivamente a história usando a árvore que está na sala ou ainda, ir ao parque novamente para que recontem interpretando e usando a coroa que fizeram na aula de artes.

Neste momento considere a possibilidade de seus alunos utilizarem a língua materna ou “português” para que essa atividade sirva para checar a compreensão deles até esse ponto da história. Deixe que eles interajam uns com os outros, colaborando para o momento de recontar a história.

**ATIVIDADE 2- AULA 4**

**QUESTION TIME** 

**Objetivo específico:**

- Possibilitar que alunos se posicionem e manifestem sua opinião com relação ao texto.

**Objetivo de inclusão:**



- Proporcionar a interação entre os alunos.



**Duração:** 15 minutos.

**Recursos:** Livro e sons para a sonoplastia.

**Papel do aluno:** O aluno cego fará o papel do sonoplasta neste momento. Alunos ouvem a história e fazem a repetição pedida pela professora.

**Uso da língua:** Espera-se que tenham compreendido a história até o momento e consigam responder à pergunta da professora com a estrutura *The tree was happy*.

Habilidades:  

Princípios:  

### ***What to do:***

Continuação da contação pela professora até a parte:

*“But time went by”... and the tree was happy”.*

Questione os alunos sobre o que entenderam da frase:... *“and the tree was happy”* *“How did the tree feel?”*. Pergunte por que esta é uma frase importante na história e por que o autor escolheu repetir esta frase? Será que ela realmente estava *happy*? Peça para que os alunos repitam a frase, deixando-os livres para manifestarem sua opinião.

## **ATIVIDADE 3- AULA 4**

## **ESTIMATION TASK**

### ***Objetivos específicos:***

- Desenvolver trabalho em colaboração para resolução de problema;
- Usar a língua inglesa para comunicar o resultado da atividade.

### ***Objetivo de inclusão:***

- Proporcionar a colaboração entre os alunos.

***Duração:*** 25 minutos.

***Recursos:*** Maçãs e uma caixa ou saco.

***Papel do aluno:*** Na atividade de estimativa, os alunos deverão agir em colaboração para chegarem a um resultado.

***Notas da professora:*** A turma do presente contexto já possui conhecimento sobre os números em inglês. Em outra situação, os mesmos poderão ser trabalhados, demandando maior tempo.

***Uso da língua:*** Espera-se que os alunos usem o verbo *There to be* corretamente e os números em inglês.

Habilidades: 

Princípios:     

***What to do:***

A professora deverá colocar em uma caixa ou saco uma determinada quantia de maçãs. Os alunos, em grupo, deverão estimar a quantidade apenas tateando as maçãs. Todos do grupo colocam a mão para que, em conjunto cheguem a uma resposta.

O número deverá ser dito em inglês e a professora deverá exemplificar, dando ênfase para que entendam o funcionamento do verbo *There to be*.

**Ex:** “*There is one apple in the box.*” “*There are nine apples in the box.*”

**ATIVIDADE - AULA 5****COMPREHENSION*****Objetivos específicos:***

- Verificar a compreensão do enredo;
- Possibilitar que os alunos posicionem-se e manifestem suas opiniões escrita e oralmente.

***Objetivo de inclusão:***

- Promover a interação e colaboração entre os alunos.

***Duração:*** 50 minutos. A aula 5 constará de duas atividades.

***Recursos:*** Árvore de E.V.A; folha com perguntas.

***Papel do aluno:*** Alunos como contadores de história e produtores de escrita. O aluno deficiente visual fará a mesma atividade, mas oralmente e seu registro será feito por seu par. Alunos como aprendizes que reflitam e expressem sua opinião.

***Notas da professora:*** O conhecimento linguístico deve ser levado em consideração, por isso, dependendo do nível da turma, as perguntas podem ser elaboradas de maneira que as crianças consigam respondê-las, mesclando Língua materna e língua estrangeira.

***Uso da língua:*** Espera-se que os alunos tenham compreendido a história até o momento e consigam mesclar língua materna e língua estrangeira para responder as perguntas. Vocábulo referentes às atividades anteriores, por exemplo, adjetivos, devem estar em língua inglesa.

Habilidades:    

***Princípios:***    

***What to do:***

**Atividade 1-**

A Professora retoma a contação até a frase

*“But the boy... and the tree was happy”.*

Na sequência, peça novamente um *retell* desta última parte para checar a compreensão do enredo. Eles poderão usar a árvore de E.V.A da sala.

O próximo passo será a folha com perguntas. Em pares, os alunos receberão uma folha impressa com perguntas de interpretação da história.

**Ex:** Por que a árvore está tirando tudo de si para dar ao menino? *Why is the tree giving her apples and branches to the boy?* O que o menino fez com as maçãs e com os galhos da árvore? *What did the boy do with these things?* E como estava se sentindo o menino? *How was the boy feeling?* O que você faria no lugar da árvore? *What would you do if you were the tree?*

**Atividade 2-**

A professora retoma a história de/até *“But the boy... but not really...”*

Questione oralmente os alunos: *“Is the tree happy now? Why?”* e discuta com eles a frase: *“but not really...”* O que o autor quis dizer com ela? Pergunte a eles: *What makes you happy?* Verifique se compreenderam a questão, pois será necessária para a tarefa de casa.

A discussão poderá ser feita mesclando as duas línguas, de acordo com o repertório dos alunos. Para finalizar a aula, encerre a história contando a última parte.

**HOMEWORK** 

Os alunos deverão responder à pergunta em língua inglesa : *What makes you happy?*  
Deverão realizar a atividade: *Complete the sentence:*

*I feel happy when I ... and I feel sad when...*

Os momentos de tarefas de casa são valiosos para a aprendizagem dos alunos, portanto é de grande importância que os pais colaborem e interajam com seus filhos nestas situações.

Na aula seguinte, convide alguns para que leiam e comentem sobre suas respostas.

## DEPOIS DA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA

### ATIVIDADE - AULA 6

### MIXING TWO STORIES

#### *Objetivos específicos:*

- Verificar a compreensão do enredo todo;
- Fazer uso contextualizado da língua no momento de expor a tarefa;
- Verificar a fixação do vocabulário referente à história.

#### *Objetivo de inclusão:*



- Possibilitar a interação entre os alunos.

**Duração:** 50 minutos.

**Recursos:** Tarefa de casa; Árvore de Eva; Sons da sonoplastia; Tiras de papel com frases de histórias infantis conhecidas e a história contada aqui.

**Papel do aluno:** Alunos como contadores de história e trabalhando em colaboração para resolver um problema.

**Uso da língua:** Mescla entre Português e inglês durante a contação. Espera-se que os vocábulos trabalhados anteriormente estejam expressos em língua estrangeira. Espera-se também que percebam, por meio de *listening*, os vocábulos já trabalhados para chegarem à resposta correta.

Habilidades:  

**Princípios:**       

**What to do:**

Para conferir todo o enredo da história os alunos fazem um novo *retell* com os sons novamente, mas agora a professora atuará como a sonoplasta e os alunos recontando com o recurso da árvore. Os sons ajudarão a lembrar das partes da história.

*Mixing two stories:* A professora deverá ler frases da história contada misturadas às frases de outras histórias. (histórias já trabalhadas com a turma em anos anteriores, por exemplo). Os alunos, em pares, devem identificar quais são as frases da história contada em sala. Será feito uma *TRUE OR FALSE activity*:

A professora fala a frase e se acharem que esta pertence à história atual devem dizer *TRUE*. Se não, devem falar *FALSE*.

Após esta atividade a professora poderá discutir com os alunos se sabem a quais histórias pertencem as outras frases lidas.

## ATIVIDADE - AULA 7

### DEBATE

#### *Objetivos específicos:*

- Expressar-se e opinar criticamente sobre as questões levantadas.

#### *Objetivo de inclusão:*

- Fomentar o debate sobre valores como, a amizade e a generosidade.

***Duração:*** 50 minutos.

***Recursos:*** Livro e caderno.

***Papel do aluno:*** Alunos como aprendizes capazes de expressar suas opiniões, criticar e debater questões relevantes.

***Uso da língua:*** Espera-se que consigam se expressar oralmente mesclando língua materna e língua estrangeira.

Habilidades: 

***Princípios:***   

## ***What to do:***

A professora iniciará a discussão da moral da história oralmente por meio de questionamentos:

**Ex:** Qual é a moral desta história? Como você percebeu isso? Quais passagens do texto te fez chegar a esta conclusão?

A professora deve auxiliar os alunos a retirar evidências do texto que apoiem suas respostas. Lembrando que o importante nesta atividade é deixá-los se expressarem entre cada pergunta.

*The Giving Tree* é um apólogo com margem a várias interpretações. Preferi, em meu contexto, abordá-la com foco na relação de amizade entre as personagens e a generosidade da árvore para com seu amigo. Mesmo sob este ponto de vista, esta relação pode ser vista de maneira positiva ou negativa, por isso tenha essa conversa com os alunos e deixe-os colocarem suas opiniões.

## **ATIVIDADE - AULAS 8 E 9**

## **VIDEO ACTIVITY**

### ***Objetivos específicos:***

- Criar vídeos;
- Recontar a história ;
- Fomentar a leitura e contação de histórias.

### ***Objetivo de inclusão:***

- Mobilizar diferentes habilidades e papéis que somados levam à realização da tarefa.



***Duração:*** 2 aulas de 50 minutos cada.

***Recursos:*** Árvore de Eva; Smartphone; Aplicativo PicPac Motion.

***Papel do aluno:*** Alunos como contadores de histórias e fomentadores de leitura/cultura. Terão papel central na produção dos vídeos. Alguns irão usar o recurso da árvore para tirar suas partes, outros irão narrar a história e ajudar a professora com a edição e sonoplastia. O aluno cego poderá participar do grupo de narradores.

***Notas da professora:*** A divisão da turma em grupos irá depender da quantidade de alunos em sala.

**Uso da língua:** Espera-se que os estudantes consigam usar a língua estrangeira em grande parte da narração.

Habilidades:  

**Princípios:**       

### ***What to do:***

A professora deverá dividir a turma em três grandes grupos. Cada grupo fará um vídeo no aplicativo de celular *PicPac Motion* com a colaboração da professora. Usando a própria árvore que foi recurso para a contação da história, os alunos irão retirar as partes da árvore, conforme a história se desenrola, a professora fotografa o processo e monta o vídeo. Os próprios alunos irão fazer a narração da história e, em seguida insere-se o áudio e a música. Todo o processo deve ser realizado com a participação dos alunos, inclusive a escolha da música como trilha sonora. A divisão individual dos papéis de cada um será realizada pela professora.

Ao final da atividade, a turma terá três vídeos feitos, narrados e sonorizados por alunos diferentes. Este vídeo poderá ser mostrado para as outras turmas, servindo de estímulo à leitura e contação de histórias e encerrando a unidade didática.

## **ANEXO A- THE GIVING TREE (Shel Silverstein)**

Once there was a tree.... and she loved a little boy. And every day the boy would come and he would gather her leaves and make them into crowns and play king of the forest. He would climb up her trunk and swing from her branches and eat apples. And they would play hide-and-go-seek. And when he was tired, he would sleep in her shade. And the boy loved the tree.... very much.

And the tree was happy. But time went by. And the boy grew older. And the tree was often alone. Then one day the boy came to the tree and the tree said, "Come, Boy, come and climb up my trunk and swing from my branches and eat apples and play in my shade and be happy." "I am too big to climb and play" said the boy. "I want to buy things and have fun. I want some money?" "I'm sorry," said the tree, "but I have no money. I have only leaves and apples. Take my apples, Boy, and sell them in the city. Then you will have money and you will be happy."

And so the boy climbed up the tree and gathered her apples and carried them away. And the tree was happy. But the boy stayed away for a long time.... and the tree was sad. And then one day the boy came back and the tree shook with joy and she said, "Come, Boy, climb up my trunk and swing from my branches and be happy." "I am too busy to climb trees," said the boy. "I want a house to keep me warm," he said. "I want a wife and I want children, and so I need a house. Can you give me a house?" "I have no house," said the tree. "The forest is my house, but you may cut off my branches and build a house.

Then you will be happy." And so the boy cut off her branches and carried them away to build his house. And the tree was happy. But the boy stayed away for a long time. And when he came back, the tree was so happy she could hardly speak. "Come, Boy," she whispered, "come and play." "I am too old and sad to play," said the boy. "I want a boat that will take me far away from here. Can you give me a boat?" "Cut down my trunk and make a boat," said the tree. "Then you can sail away... and be happy." And so the boy cut down her trunk and made a boat and sailed away. And the tree was happy ... but not really.

And after a long time the boy came back again. "I am sorry, Boy," said the tree, "but I have nothing left to give you - My apples are gone." "My teeth are too weak for apples," said the boy. "My branches are gone," said the tree. "You cannot swing on them -" "I am too old to swing on branches," said the boy. "My trunk is gone," said the tree. "You cannot climb -" "I

am too tired to climb" said the boy. "I am sorry", sighed the tree. "I wish that I could give you something... but I have nothing left. I am just an old stump. I am sorry...."

"I don't need very much now," said the boy. "just a quiet place to sit and rest. I am very tired." "Well," said the tree, straightening herself up as much as she could, "well, an old stump is good for sitting and resting Come, Boy, sit down. Sit down and rest." And the boy did. And the tree was happy.

THE END

## REFERÊNCIA:

SILVERSTEIN, Shel. *The Giving Tree*. Harper Collins, 1964.

Ilustração: Jucelino Biagini