



MILENA ANGÉLICA DE ALMEIDA FERNANDES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA:
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

LAVRAS - MG
2023

MILENA ANGÉLICA DE ALMEIDA FERNANDES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal
de Lavras, como parte das exigências do Curso de
Letras, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

LAVRAS - MG
2023

MILENA ANGÉLICA DE ALMEIDA FERNANDES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

**INCLUSIVE EDUCATION IN EFL TEACHING-LEARNING PROCESS:
CONTRIBUTIONS OF LEARNING STYLES AND MULTIPLE INTELLIGENCES**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 20 de novembro de 2023.

Gasperim Ramalho de Souza (UFLA)
Isabel Cristina Rodrigues Ferreira (UFLA)
Thiago da Cunha Nascimento (UFLA)

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

LAVRAS - MG
2023

Ao meu pai, que sempre trabalhou sob o sol para me criar, e por acreditar em mim.

Ao meu marido e aos meus amigos, que sempre estiveram comigo, me apoiando e me incentivando.

Aos meus professores, por todo o apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Gasperim Ramalho de Souza, pela orientação, pela ajuda e por ser tão esclarecedor e incentivador, não só como orientador deste trabalho, mas também como professor em disciplinas do curso de Letras.

Aos professores do Departamento de Estudos da Linguagem, pelo apoio.

Aos meus amigos, Anderson e Luciene, que sempre me ajudaram e com quem compartilhei os melhores momentos da graduação.

Ao meu pai, Maurício, que sempre batalhou muito para me ofertar o melhor.

Ao meu marido, Luís Otávio, que sempre acreditou em mim, me incentivando e me ajudando em tudo que preciso.

Aos meus professores do Ensino Médio da cidade de Ingaí, que sempre foram os meus exemplos e que também sempre acreditaram no meu potencial.

A mim, que sempre batalhei para chegar aonde estou, trabalhando muito durante a graduação. Enfrentei barreiras que jamais pensei que conseguiria superar.

Aos meus colegas do curso de Letras, que sempre foram solícitos comigo.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho possui o objetivo de empreender uma reflexão em relação à maneira com que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pode ser feito de forma significativa no ambiente da educação inclusiva, a partir das contribuições trazidas pelas perspectivas dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas (SCHMITT, DOMINGUES, 2016; ROZA, WECHSLER, NAKANO, 2018; SABINO, ROQUE, sem data). Em relação à metodologia, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, mediante consulta e análise de literatura, de natureza qualitativa e exploratória, a partir de estudos de diferentes pesquisadores. Em um primeiro momento, apresenta-se um panorama breve sobre a educação inclusiva no Brasil, mencionando características históricas, o principal tratamento legislativo dado às pessoas em situação de deficiência e uma discussão sobre como a inclusão pode ser feita sem segregação. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre o Desenho Universal de Aprendizagem e sua relação com a educação inclusiva. Após, faz-se uma abordagem breve sobre o formato dado pela BNCC ao ensino de língua inglesa, focalizando, especialmente, o papel social relacionado ao uso dessa língua, e o viés com que a própria língua é entendida teoricamente. Por fim, foram discutidos, em conjunto, alguns aspectos relativos aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas, sendo os primeiros, resumidamente, o conjunto das diferentes formas e maneiras de aprender, e as segundas, em síntese, os diferentes talentos que podem ser desenvolvidos e estimulados nas pessoas. A discussão é feita considerando a necessidade de que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa sejam eficazes no contexto da educação inclusiva, de acordo com o que preconiza a BNCC. Como resultado dessa pesquisa, percebemos que, quando o professor faz uso das contribuições oferecidas pelas perspectivas dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas, assume-se uma postura muito mais apta a que a sua atuação seja capaz de promover uma visão mais holística e humanizada do processo de ensino-aprendizagem de inglês, uma vez observadas os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas das e dos estudantes, mediante o respeito e à atenção às mais variadas particularidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino de inglês. Inteligências múltiplas. Estilos de aprendizagem.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EI	Educação Inclusiva
IM	Inteligências Múltiplas
LGBTQIAPN+	População composta por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binárias e todas as demais formas de expressão da orientação sexual e da identidade de gênero
TEA	Transtorno do Aspecto Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
VARC	Acrônimo em inglês para “visual (V), aural (A), read/write (R), and kinesthetic (K)”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
2.1 Breve história da educação inclusiva no Brasil	11
2.2 O Estatuto da Pessoa com Deficiência e suas implicações na educação	14
2.3 Como promover a inclusão sem segregação?	16
3 METODOLOGIA	19
4 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DA BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS	21
5 O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
6 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	29
7 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	31
8 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	33
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Em uma das aulas de graduação do curso de Letras, ao me deparar com questões sobre o desenvolvimento de material didático, considerando as contribuições das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem, também as contribuições do Desenho Universal da Aprendizagem, várias questões surgiram a respeito da educação inclusiva no ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo, como fazê-la de modo efetivo e continuado.

A educação inclusiva e o ensino de língua inglesa são dois campos de pesquisa nos quais há uma literatura numerosa e variada. Diferentes pesquisadores, a partir das mais distintas perspectivas teórico-metodológicas, buscam, em conjunto com outros profissionais acadêmicos e da área da educação, refletir sobre caminhos possíveis para tornar a educação escolar mais eficaz para todos, considerando suas singularidades e experiências.

A presença de estudantes com necessidades específicas – legal e academicamente entendidos como pessoas em ‘situação de deficiência’¹ Souza (2020) – nos ambientes nos quais é feita a educação básica é um duplo desafio: na perspectiva do professor, muitas vezes há a barreira de não saber o que fazer, seja por falta de qualificação ou de recursos, seja devido a uma atitude preconceituosa, enraizada no senso comum da coletividade, em relação a esses estudantes; na perspectiva do estudante e da sua família, o ensino carece de eficiência (há mais uma segregação do estudante do que a efetiva compreensão e valorização dos seus modos próprios de aprender), o que afasta a ideia de que esses estudantes estão sendo, de fato, incluídos.

Nesse viés, este trabalho busca tecer considerações sobre de que maneira o ensino e a aprendizagem da língua inglesa podem ocorrer de forma eficiente no ambiente da educação inclusiva, a partir das contribuições trazidas pelas perspectivas dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas, concepções que estão orientadas a deslocar o professor para buscar uma melhoria qualitativa no processo educacional e que são admitidas, aqui, como um marco teórico.

Para isso, faz-se, primeiramente, uma breve apresentação panorâmica sobre a

¹ A expressão ‘alunos em situação de deficiência’ é citada em Souza (2020) para se referir àqueles que possuem alguma limitação e são colocados em situação de deficiência pela sociedade sem pensamento inclusivo, que cria barreiras e impede que estes indivíduos exerçam seus deveres e direitos como qualquer outra pessoa.

educação inclusiva no Brasil, apresentando uma síntese histórica e as principais disposições educacionais presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência, acompanhada de uma discussão sobre de que maneira o processo de inclusão pode ocorrer sem segregação.

Além disso, discute-se como a BNCC define o ensino da língua inglesa, com base nas concepções de língua que a ela subjazem, bem como são apresentadas considerações breves sobre as perspectivas teóricas relacionadas ao Desenho Universal de Aprendizagem, aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas.

Em relação ao Desenho Universal de Aprendizagem, este é entendido, em síntese, como o conjunto de maneiras de permitir que todos os estudantes, incluídos aqueles em situação de deficiência, tenham, de modo pleno e efetivo, o acesso ao currículo fixado como geral. Os estilos de aprendizagem são concebidos como as diferentes formas de se aprender, que demandam, em contrapartida, diversidade nas formas de ensinar por parte dos sujeitos que se dedicam à docência. Sobre as inteligências múltiplas, elas são entendidas como os diferentes dons que podem ser desenvolvidos pelos seres humanos, e são estimulados e desenvolvidos pelo ambiente de ensino-aprendizagem.

Ao final, todos esses conceitos são articulados e discutidos para que, de uma forma conjugada, possam ser pensados no sentido de contribuir para uma maior eficácia do ensino da língua inglesa no âmbito da educação inclusiva.

Busca-se, com este trabalho, contribuir com um movimento orientado à promoção da inclusão efetiva no espaço educacional, pelo qual o professor é convidado a repensar a sua prática pedagógica, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem realmente efetivo para todos os estudantes, em total respeito às suas particularidades e com a intenção de garantir-lhes o amplo acesso à cidadania.

2 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Breve história da educação inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva (EI), que compreende a educação especial no sentido de ampliá-la e abarcá-la, é uma orientação pedagógica orientada a permanentemente repensar os processos educacionais, de modo a se constituir como uma ferramenta de combate às mazelas que afetam as populações historicamente marginalizadas, como as mulheres, as pessoas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+ ou em situação de deficiência. Para Souza (2020, p. 41),

A EI não objetiva criar uma hierarquia considerando que pessoas em situação de deficiência sejam mais ou menos desprivilegiadas do que outros grupos historicamente excluídos. Na verdade, ela nos convida a pensar a pessoa em situação de deficiência a partir de suas múltiplas identidades e de seu pertencimento a diversos grupos. Afinal, a pessoa nessa condição pode ser negra, mulher, pobre, indígena e com orientação sexual diferente dos padrões heteronormativos. Cito esses grupos apenas para ilustrar algumas das diversas identidades que uma pessoa em situação de deficiência pode ter e que a colocam em uma situação não só de exclusão social (refletida também na educação), mas também em uma situação de invisibilização de suas identidades diante do foco na deficiência que possuem.

A realidade brasileira, na esteira dos processos históricos ocorridos no Ocidente, não apresentou qualquer proposta consistente de educação inclusiva até, pelo menos, a metade do século XIX (ainda durante a fase imperial) e, principalmente, o início do século XX, conforme indica Souto (2014, p. 16-17):

A partir do século XX, gradativamente, alguns cidadãos começam a valorizar o público deficiente e emerge a nível mundial através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico corroboram as críticas sobre as práticas de ensino da época, conduzindo também questionamentos dos modelos análogos do ensino aprendizagem, gerando exclusão no cenário educacional.

Anteriormente a esses gestos iniciais, o que predominava na sociedade era a absoluta exclusão das pessoas em situação de deficiência. Ainda, segundo essa autora (SOUTO, 2014, p. 17), constituem-se como marcos temporais importantes a criação de algumas entidades:

- Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro;

- Em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES);
- Em 1926, o Instituto Pestalozzi, uma escola criada para atender pessoas com necessidades especiais, como pessoas com deficiência intelectual;
- Em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em adição, a autora assinala que somente no ano de 1961 surge uma orientação legislativa explícita acerca dos direitos dos “excepcionais”: a Lei nº 4.024/1961, que regulava as diretrizes e bases da educação, na qual consta que essas pessoas têm direito à educação, às escolas regulares, “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (SOUTO, 2014, p. 17).

Ainda de acordo com Souto (2014), sucedem esse momento legislativo inicial os seguintes marcos históricos, entre várias outras políticas públicas instituídas nesse período:

- A Lei nº 5.692/1971, que altera a Lei nº 4.024/1961, definindo, explicitamente, que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”;
- A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no ano de 1973, cuja atuação, na prática, se mostrou muito pontual e com viés assistencialista;
- Uma emenda à Constituição promulgada em 1978, que, pela primeira vez na história brasileira, consagrou como direito fundamental o acesso à educação especial e gratuita por pessoas em situação de deficiência;
- O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, promovido pela ONU em 1981, que repercutiu positivamente no Brasil, dado que, a partir disso, foram elaborados alguns planos de governo que transformaram a perspectiva estatal sobre as pessoas, naquela época chamadas de “portadoras de necessidades especiais” – saiu-se de um olhar “benevolente”, e passou-se a buscar a garantia do acesso pleno à cidadania;

- A Constituição Federal de 1988, que, ao inaugurar a ordem jurídica atualmente vigente no país, garantiu, entre outras coisas, a repartição federativa da oferta educacional, o direito ao atendimento educacional especializado, a educação especial como modalidade oficial de educação escolar e a necessidade de que as pessoas com necessidades especiais sejam atendidas preferencialmente na rede regular de ensino.
- Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na qual são dispostos alguns princípios, como o direito universal à educação e o dever da escola de se adaptar a todas as necessidades do seu corpo discente, tido como válido na totalidade da sua diversidade, e algumas disposições operacionais, que auxiliam os países a definirem políticas e práticas que concretizem tais princípios;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que propõe a adequação dos estabelecimentos escolares para que todas as crianças tenham atendimento satisfatório.
- Em 1999, o Brasil adere à Convenção da Guatemala, que impõe aos Estados participantes, entre outras medidas, a necessidade da adoção de medidas (legislativas, econômicas, urbanísticas, logísticas, fiscalizadoras etc.) destinadas a combater a discriminação contra as pessoas em situação de deficiência e promover a sua plena integração à sociedade.

Sobre a Convenção da Guatemala, Souza (2020, p. 45) afirma que

Essa convenção começou a vigorar no Brasil, de fato, em 2001 através do decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, e foi fundamental para outros marcos da EI no Brasil. Por exemplo, no mesmo ano, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que determinou no Art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

Com base nisso, Souto (2014, p. 17) afirma que,

sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração”.

Sendo assim, a partir dos anos 2000, uma mobilização robusta do Estado brasileiro para a promoção da educação inclusiva passou a ocorrer. Então,

a política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país (KASSAR, 2011, p. 72-73).

Segundo esse mesmo autor, em comentário à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008,

uma das principais conquistas dessa política foi a compreensão de que os alunos em situação de deficiência precisavam muito mais do que ser integrados no espaço escolar por simplesmente estarem ali, mas deveriam ser incluídos pela articulação com o ensino comum baseado na interação com os demais alunos. Essa interação não significa a promoção de uma 46 igualdade que invisibiliza as diferenças ou acentua privilégios, mas antes uma equidade que significa o reconhecimento de que todas as pessoas têm a diferença como inerentes à sua condição humana (SOUZA, 2020, p. 45-46).

Então, após esse breve resumo, pode-se entender que a história da educação inclusiva no Brasil é relativamente recente, pois, ainda que alguns gestos iniciais tenham sido promovidos desde a metade do século XIX, a realização de uma política consistente de valorização da educação inclusiva passou a ser tratada com a devida prioridade pelo Estado apenas a partir dos anos 2000, ainda que alguns retrocessos tenham ocorrido até os dias atuais.

O próximo tópico abordará brevemente a mais atual disposição legislativa sobre esse tema, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e as suas implicações na educação.

2.2 O Estatuto da Pessoa com Deficiência e suas implicações na educação

A Lei 13.146/2015 institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência [sic], visando à sua inclusão social e cidadania”.

Essa lei indica que a pessoa em situação de deficiência é aquela impedida, em caráter de longo prazo, com relação à capacidade física, mental, intelectual e sensorial, cuja percepção obstrui sua participação plena e efetiva na sociedade. Ressalta-se que essa lei possui como fundamento a ‘concepção sociológica de deficiência’, pela qual as barreiras à plenitude da vida das pessoas em situação de deficiência advêm da ‘representação social negativa’ das suas características orgânicas e subjetivas, e não dessas características por si mesmas (LEITE; OLIVEIRA, sem data), postura que pode ser entendida como um ‘capacitismo estrutural’.

O Capítulo IV dessa lei dispõe especificamente sobre o direito à educação pelas pessoas em situação de deficiência. Seguem abaixo as principais disposições dessa seção:

- Direito da pessoa em situação de deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades;
- Dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa em situação de deficiência;
- Aprimoramento permanente dos sistemas educacionais, de modo a eliminar as barreiras à presença de pessoas em situação de deficiência;
- Oferta de educação bilíngue para pessoas surdas;
- Adoção de medidas individualizadas e coletivas para garantir a permanência das pessoas em situação de deficiência nas instituições de ensino;
- Pesquisas para a produção de materiais e tecnologias assistivas;
- Participação dos estudantes em situação de deficiência e das suas famílias nas instâncias de atuação na comunidade escolar;

- Abordagem de práticas pedagógicas inclusivas nos cursos de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- Formação e disponibilização de professores e de tradutores e intérpretes para o atendimento educacional especializado, e oferta de profissionais de apoio escolar;
- Acesso das pessoas em situação de deficiência à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de condições com as demais pessoas;
- Articulação entre diferentes setores para a formulação e a implementação de políticas públicas.

Percebe-se que essa lei é um gesto legislativo explícito e relevante para a garantia, de um modo geral, dos direitos dos quais dispõem as pessoas em situação de deficiência, e, de um modo específico, dos direitos educacionais dessas pessoas, que devem ser garantidos pelos diferentes atores sociais, como a escola, a família e o próprio Estado.

Então, essa lei age como um princípio geral, pelo qual os estudantes em situação de deficiência passam a ter uma garantia de que deve haver uma prestação educacional estatal que promova a sua permanência no percurso pela educação escolar, de modo a permitir a efetivação da sua cidadania.

Outro aspecto relevante trazido por essa lei é a definição de 'desenho universal', que consiste na "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015).

Com base no exposto, no próximo tópico será abordado o conceito específico de Desenho Universal de Aprendizagem, e a sua relação com a educação inclusiva.

2.3 Como promover a inclusão sem segregação?

A palavra “inclusão” é muito presente na mídia e na política, dado o seu uso frequente nesses meios. Quando falamos de inclusão, estamos falando de garantir direitos, deveres e que todos possuem as mesmas possibilidades, por isso a Lei 13.146/2015 respalda as pessoas que se encontram em situação de deficiência, pois trata de garantir que todos os cidadãos possuem participação plena e efetiva na sociedade como qualquer pessoa, inclusive na educação. Entretanto, ainda que muitos esforços estatais tenham sido produzidos nas últimas décadas para tornar a educação mais inclusiva às pessoas em situação de deficiência, uma pergunta ainda se mantém dentro das discussões acadêmicas sobre a educação inclusiva: como promover a inclusão sem que haja segregação?

Primeiramente, convém apresentar a diferença entre os diferentes estágios² da presença das pessoas em situação de deficiência nos espaços sociais:

- A exclusão, que se caracteriza pela impossibilidade de que a pessoa em situação de deficiência esteja presente em qualquer espaço social e estabeleça relações com quaisquer outras pessoas, em situação de deficiência ou não;
- A segregação, pela qual a pessoa em situação de deficiência se limita a frequentar espaços sociais nos quais há outras pessoas em situação de deficiência, privada da possibilidade de contato com pessoas que não estão em situação de deficiência;
- A integração, situação na qual as pessoas em situação de deficiência possuem acesso aos espaços sociais voltados às pessoas que não estão em situação de deficiência, entretanto há uma separação na forma de tratar as pessoas em situação de deficiência, portanto, na prática, ainda há uma separação entre as pessoas com e sem a situação de deficiência;
- A inclusão, caracterizada pela acessibilidade plena dos espaços e dos serviços, de modo que as pessoas em situação de deficiência participam das mesmas atividades que as pessoas que não estão em situação de deficiência.

Com base nessa classificação, Santos e Reis (2015, p. 114) apontam que, até os anos 1960, “as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar as instituições de ensino regular, sendo privados da socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época”.

² Conforme disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/exclusao-segregacao-integracao-ou-inclusao/>

Trata-se de uma situação de absoluta segregação, visto que as pessoas em situação de deficiência tinham acesso à educação apenas nos espaços específicos para elas, de cunho eminentemente assistencialista, como as instituições citadas anteriormente. Nessas escolas de educação especial, havia pouca preocupação com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, dado que a ênfase era dada à questão terapêutica, por meio da atuação de profissionais da psicologia, da fonoaudiologia e da psiquiatria, entre outros.

Após essa primeira fase, a partir da década de 1970, ocorre o período de integração³, ou seja, uma nova forma de separação, no qual

as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência, no entanto, essas instituições não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades (...) Assim, não eram oferecidas a essas pessoas as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares ficando a inclusão delas restrita apenas ao direito de acesso as instituições (SANTOS; REIS, 2015, p. 114).

Mais recentemente, a partir da década de 1980, surge um deslocamento de olhar acerca da educação especial. Busca-se, então, sob uma perspectiva humanista, garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento intelectual por meio da valorização da diversidade. Logo, a perspectiva é a de inclusão propriamente dita, “que defende – além da promoção do convívio social – o estímulo ao desenvolvimento das pessoas em situação de deficiência para que conquistem novas aprendizagens” (SANTOS; REIS, 2015, p. 114).

Nessa perspectiva, defende-se fortemente a ideia de que não é suficiente a mera presença de pessoas em situação de deficiência no ensino regular. Na verdade, deve ocorrer a transformação e a adaptação do ensino regular para torná-lo efetivamente inclusivo, pois, assim, fica efetivado tanto o acesso à educação, quanto a participação plena no processo educacional por essas pessoas.

O principal desafio está em identificar os caminhos que permitem essa transformação, uma vez que há entraves de diferentes naturezas: preconceitos, falta de qualificação profissional, ausência de vontade política, entre outros. Nesse viés, a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem é uma contribuição positiva, pois, ao propor a transformação do espaço escolar para que ele se torne múltiplo, fica garantido o acesso das diferentes

³ O termo ‘integração’ se refere ao acesso de pessoas em situação de deficiência aos espaços sociais destinados às pessoas que não se encontram em situação de deficiência. Já o termo ‘inclusão’ faz referência à possibilitação e participação plena das pessoas em situação de deficiência aos espaços, serviços e quaisquer atividades que pessoas que não estão em situação de deficiências gozam.

subjetividades à educação escolar efetiva, capaz de promover o desenvolvimento intelectual e social e de garantir a cidadania.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste trabalho possui natureza qualitativa e teor exploratório (investigativo), cujo objetivo é o cotejo crítico de bibliografias (revisão de literatura).

Segundo Cardoso (2003, p. 72-73),

Kirk & Miller (1986) observam que a pesquisa qualitativa identifica a “presença ou ausência de algo” (que tipo de coisa e o que a qualifica), opondo-se à pesquisa quantitativa, que envolve a “medição do grau” em que determinada coisa se apresenta. Para esses autores, a pesquisa qualitativa está comprometida com o trabalho de campo e não com a enumeração. [...] objetividade em pesquisa qualitativa implica entender um mundo de realidades empíricas que se coloca diante do pesquisador. Nesse sentido, nem todas as interpretações são igualmente válidas ou aceitas. Haveria, então, um compromisso intelectual mediante os pesquisadores se dispõem coletivamente a interpretar essa realidade empírica, por meio de melhorias parciais e incrementais no atendimento da questão. [...] a pesquisa qualitativa, embora tenha retido alguns dos princípios do método científico, devido a seu caráter exploratório, foge de certos aspectos mais estritos do método. Esse “relaxamento” facilitaria a descoberta do novo e do inesperado, sem, no entanto, perder-se a objetividade.

Essa mesma autora aponta que, em uma pesquisa qualitativa, há um compromisso da pessoa responsável pela elaboração da pesquisa com a observação atenta, próxima e aprofundada do objeto sob investigação, considerando a sua singularidade, as suas múltiplas dimensões e os diferentes caminhos teórico-metodológicos para compreendê-lo e explicá-lo.

Isso pode levar à ausência, total ou parcial, da suposta “neutralidade científica” (algo que, em uma acepção da ciência enquanto fenômeno impregnado de ideologia, é simplesmente impossível), já que um grau maior de objetividade seria uma característica proeminente da pesquisa quantitativa, fortemente influenciada pelo positivismo e pelo naturalismo.

Sendo assim, a

abordagem qualitativa é considerada como parte integrante da singularidade do fenômeno social. Na medida em que acreditam que a realidade vai mais

além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos, trabalham com dados qualitativos que trazem, para o interior da análise, o subjetivo e o objetivo; os autores sociais e o próprio sistema de valores do cientista; os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos (CARDOSO, 2003, p. 74).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, este trabalho se insere nessa característica, visto que o material analisado é

constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV, 2013. p. 54)

Nesse viés, este trabalho é orientado pela pergunta de pesquisa: de que maneira as concepções de inteligências múltiplas e de estilos de aprendizagem podem contribuir para que o ensino da língua inglesa, atendendo-se ao que dispõe a BNCC, possa ser mais eficaz no contexto da educação inclusiva, de acordo com o Desenho Universal de Aprendizagem?

Uma vez apresentados a natureza e o formato desta pesquisa, para responder essa pergunta, além da revisão literária, foi necessário considerar reflexões de práticas dissentes e docentes, para então, relacionar a teoria à prática. Com isso, quando percebemos que os estilos de aprendizagem, as inteligências múltiplas e o desenho universal da aprendizagem podem contribuir para um ensino-aprendizagem da língua inglesa de maneira eficaz e inclusivo, fazer reflexões e questionamentos sobre a educação inclusiva neste contexto se torna urgente e de extrema importância. As reflexões aqui feitas, surgiram a partir da bibliografia que foi consultada e analisada, bibliografia essa que foi escolhida de modo a proporcionar embasamento teórico para explicar cada termo aqui exposto e questionado.

As próximas seções apresentarão algumas considerações sobre o ensino de língua inglesa, as contribuições dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas, o desenho universal da aprendizagem e a relação com a educação inclusiva e o ensino de língua inglesa.

4 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DA BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada, discutida e colocada em vigor no ano de 2017 para, de um lado, fornecer, em nível nacional, um horizonte mínimo de organização curricular para todas as instituições de ensino básico, e, de outro, ser um gesto orientado para a promoção de uma educação mais democrática e igualitária (TORRES; TERRES, 2021).

Esse documento apresenta, em primeiro lugar, as *competências gerais* a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica, indicadas abaixo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do

planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017)

Além disso, são apresentadas pela BNCC as *competências específicas* a serem desenvolvidas no ensino de *língua inglesa*:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

A partir das competências fixadas pela BNCC, entende-se que qualquer orientação educacional sobre o ensino de língua, materna ou estrangeira, está embasado em uma

concepção de língua. Torres e Terres (2021) apontam que, em relação ao ensino de língua inglesa, a BNCC a entende como um elemento cultural por excelência e elege como sua finalidade principal o acesso à cidadania global, em um mundo cujas fronteiras estão cada vez menos rígidas.

Por isso, o inglês é reconhecido como língua franca mundial (ou pós-moderna) no século XXI, ou seja, um meio de interação entre sujeitos pertencentes às mais diferentes culturas ao redor do mundo. Em virtude disso, tais autoras afirmam que a língua inglesa possui três esferas de influência. Sendo assim,

no círculo interno estão os países que têm o inglês como primeira língua (Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). O círculo externo, por sua vez, abrange os locais em que o idioma desempenha um importante papel como segunda língua por alguma razão histórica ou cultural como é o caso de Singapura, Índia, Malawi, além de mais de 50 outros países. Por fim, no círculo em expansão estão os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional, apesar de não terem sido colonizados por membros do círculo interno (por exemplo, China, Rússia, Japão, Grécia, Polônia e, como o próprio círculo sugere, muitos outros, entre eles, o Brasil) (TORRES; TERRES, 2021, p. 6472)

Nesse viés, entende-se que a BNCC se pauta pela compreensão da função da língua inglesa no Brasil como vinculada ao terceiro círculo, o que caracteriza a chamada desterritorialidade da língua, visto que ela pertence à coletividade ampla global. “Na verdade, ela é policêntrica e caracteriza-se por ser um fenômeno linguístico que ainda está em atuação, abrindo espaço para refutações, subversões, insubordinações e reformulações” (TORRES; TERRES, 2021, p. 6472).

Além dessa primeira percepção, as autoras salientam que a BNCC parece assumir uma concepção interacionista de língua, devido à abordagem dos multiletramentos nas diferentes esferas de atuação social. Portanto,

a língua, em uma concepção multimodal, é concebida como uma construção social, ou seja, é na interação com o outro e na busca de sentidos que a sua realidade se constitui, conceitos esses trazidos pela segunda concepção de língua. (...) compreender a língua como interação significa concebê-la em seu caráter histórico, social e ideológico, ligada de forma intrínseca às interações humanas. Por conter essas características, a língua está em constante formação em um processo ininterrupto, já que suas leis são sociológicas, considerando-se os valores e os sentidos ideológicos na interação entre os sujeitos. Desse modo, o documento [a BNCC], ao entender a língua como uma construção social e em contínua formação, aproxima-se da concepção de língua como interação (TORRES; TERRES, 2021, p. 6473).

Por fim, extrai-se da BNCC uma abordagem da língua inglesa que busca romper com visões cristalizadas e preconceituosas em relação às variedades de uso. Ainda em conformidade com Torres e Terres (2021), esse documento não aponta a necessidade da valorização da norma padrão da língua, ou seja, não se busca mais reproduzir o uso linguístico do nativo, aquele que possui o inglês como primeira língua, mas, sim, buscar um domínio amplo das diferentes situações de ocorrência da língua inglesa, prezando pelo maior grau possível de inteligibilidade no contexto específico. Por isso, há a presença inevitável do sotaque, algo que confere identidade à variedade do inglês que é utilizada por um sujeito particular.

Tendo em vista que a BNCC apresenta uma concepção de língua mais voltada para o seu caráter cultural e sociointeracional, o formato de ensino decorrente dessa concepção torna relevante que os professores

propiciem atividades visando ao uso da língua de forma interativa e contextual, bem como tendo como foco oportunidades para que haja a reflexão sobre quem são os falantes da língua. Dessa forma, é necessário que estejam presentes no contexto escolar diversas variantes da língua inglesa, tanto na oralidade quanto na escrita, para que os alunos percebam que a língua é de todos os que a usam, não havendo apenas um inglês, mas vários, cujos usuários, em uma situação comunicativa, objetivam a inteligibilidade (TORRES; TERRES, 2021, p. 6475).

Estabelecendo-se uma relação direta com a Educação Inclusiva, percebe-se que necessariamente deve haver uma atitude docente marcada pela individualização da construção das unidades didáticas formuladas e propostas pelos professores aos alunos em situação de deficiência.

Ressalta-se que não se deve priorizar o conhecimento linguístico por si mesmo. Na verdade, é necessário abordar os aspectos gramaticais em um ambiente no qual as características culturais relacionadas ao uso da língua são mencionadas como ponto de partida, dentro dos objetivos, dos eixos, das competências e das habilidades fixados pela BNCC.

Na prática, isso quer dizer que o ensino de inglês precisa desenvolver nos alunos habilidades e competências que vão além de apenas ler, interpretar e resolver problemas. As diretrizes da BNCC reforçam a importância do desenvolvimento de todas as habilidades comunicacionais, a partir de uma formação integral do aluno, envolvendo diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a corporal e a audiovisual, que atualmente se misturam a

todo o momento. Então é preciso considerar e-zines, e-books, mídias digitais, podcasts e outras práticas de linguagem digitais no ensino da língua (LUCENA, 2021).

Em suma, a BNCC age como um vetor de orientação para o professor de língua inglesa, atuante na educação regular ou especial, para que a sua prática seja pautada por apresentar aos estudantes diferentes contextos culturais, próprios das várias comunidades de fala e atravessados por usos linguísticos igualmente diversos. Essa é a realidade atual do inglês, que atua como língua franca global e como pré-requisito para o exercício da cidadania internacional.

Além da BNCC, o Desenho Universal de Aprendizagem relacionado a educação inclusiva, é um vetor de orientação para o professor de língua inglesa, pois também considera pluralidades de singularidades presentes no ambiente escolar, é o que veremos na próxima seção.

5 O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é o nome dado ao conjunto de “modos de facilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo geral” (HEREDERO, 2020, p. 734). Ou seja, consiste em métodos utilizáveis para que o currículo escolar seja aprendido plenamente pelos estudantes com necessidades especiais (em situação de deficiência e superdotados), em respeito a e a partir de suas condições específicas. Então, percebe-se que a proposta da existência do DUA age como um fundamento para o estabelecimento de uma educação efetivamente inclusiva. “- desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas (...)” HEREDERO, 2020, p. 734).

A proposta do DUA trata de “ajudá-los a adaptar-se ou ajustar-se a si mesmos, superando suas dificuldades, com o objetivo de aprender seguindo um currículo regular” (HEREDERO, 2020, p. 734), e essa adaptação seria considerar características individuais para garantir as mesmas possibilidades e lutar para o desenvolvimento de estratégias que possibilitam a participação efetiva de todos em qualquer ambiente e situação.

O conceito de Desenho Universal é proveniente da arquitetura, para nomear um movimento orientado à criação de ambientes físicos utilizáveis pelo maior número possível de pessoas. Aplicando esse conceito à educação, busca-se eliminar as barreiras que se constituem como desnecessárias, deixando intactos todos os desafios necessários.

Logo,

os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem (HEREDERO, 2020, p. 735).

De acordo com Heredero (2020), quando um currículo é inflexível, isto é, possui uma mesma extensão para todos os estudantes, ele cria barreiras, mesmo que não tenha intencionalidade. Esse tipo de design curricular atende plenamente os estudantes que se encontram na média, mas aqueles que estão nos extremos, como os que estão em situação de deficiência e os altamente inteligentes, tornam-se vulneráveis. É o caso de alunos superdotados que não possuem atividades que possam continuar os desafiando e os incentivando.

Ainda segundo esse autor, o fato de se desenhar um currículo para uma “média imaginária” (HEREDERO, 2020, p. 735) torna o ambiente escolar extremamente excludente, uma vez que são afastados da eficácia do aprendizado todos os estudantes que desviam desse critério ilusório. Por isso, deve haver variabilidade e diversidade no estabelecimento de critérios relacionados aos objetivos, aos métodos, aos materiais e às avaliações presentes no cotidiano escolar, de modo a atender ao maior número possível de carências, seja as dos estudantes que estão aquém da média idealizada, seja as dos estudantes que se encontram além dela.

Assim,

A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (HEREDERO, 2020, p. 736).

Ainda com base no trabalho de Heredero (2020), existem três princípios que fundamentam o Desenho Universal de Aprendizagem:

- 1) Proporcionar modos múltiplos de apresentação das informações: isso atende às diferentes possibilidades sensoriais de compreensão do mundo, como as que são específicas de estudantes cegos, surdos e com necessidades específicas como a dislexia, e as alterações comportamentais, como o TDAH e TEA. Há estudantes que acessam os conteúdos de maneira mais eficaz por meio de recursos visuais e/ou auditivos, no lugar de textos escritos. Então, como não há um único meio de veiculação das informações ideal para todos os estudantes, entende-se como importante permitir a existência de modos múltiplos para apresentação dos conteúdos.
- 2) Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão: assim como são diferentes as possibilidades de compreensão dos objetos de aprendizagem, também são multiformes os mecanismos expressivos pelos quais os estudantes manifestam aquilo que sabem ou que desejam saber. Nem todas as pessoas se expressam de forma confortável pela via escrita, mas, sim, pela oralidade, ou pela representação visual. Sendo assim, é imprescindível que sejam oferecidas diferentes formas de manifestação da ação e da expressão;
- 3) Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento: são

infinitamente distintas as motivações que levam os estudantes a aprender, e, nesse âmbito, não podem ser desprezados os componentes afetivos, culturais e neurológicos, bem como a subjetividade de cada estudante e os seus conhecimentos já dominados. Por exemplo, há aqueles que se surpreendem com as novidades, ou que preferem trabalhar em grupo, enquanto há outros que preferem a previsibilidade das rotinas, ou trabalhar sozinhos. Portanto, torna-se relevante a necessidade de proporcionar a existência de diferentes modos para que os estudantes se engajem no aprendizado.

A partir dessa discussão feita em relação ao Desenho Universal de Aprendizagem, pode-se aproximá-lo à reflexão sobre a educação inclusiva e às inteligências múltiplas. Considerando as informações citadas anteriormente, percebe-se que o conceito de DUA é extremamente relevante para se pensar a educação inclusiva.

6 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Sabe-se que não existe apenas uma forma de aprender, especialmente quando se trata da educação escolar. Ainda que isso não seja o que efetivamente ocorre nas escolas, se há uma grande diversidade nos modos de aprender, deve haver uma correspondente diversidade nas formas de ensinar, de modo a atender ao maior número possível de individualidades, é o que, enquanto docente, posso observar. Com isso, podemos considerar a utilidade e a relevância dos estilos de aprendizagem para a educação.

Para Schmitt e Domingues (2016, p. 362), é necessário que os professores compreendam

a importância das necessidades pessoais e das formas diferentes de aprender e as apliquem em suas aulas. A pesquisa sobre estilos de aprendizagem pode ter reflexos educacionais na condução do processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos quanto para professores. Por um lado, um maior entendimento dos estudantes sobre estilos de aprendizagem pode favorecer o autoconhecimento, de forma a instruir os processos de tomada de decisão sobre o curso, os métodos de estudo a serem adotados ou as estratégias mais adequadas.

Há uma gigante variedade de estilos de aprendizagem⁴, por isso, teóricos têm se debruçado sobre a necessidade da elaboração de modelos que ofereçam um horizonte estabilizado para a construção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes (SCHMITT; DOMINGUES, 2016).

A partir da consulta a vários estudos, essas mesmas autoras apresentam alguns conceitos de estilos de aprendizagem:

- Condições pelas quais as pessoas absorvem, processam e retêm informações novas ou difíceis;
- Características que definem como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que ela se encontra;
- Combinação entre variáveis multiformes, sujeitas à influência de fatores

⁴ Site disponível para consulta dos estilos de aprendizagem, que também são discutidos posteriormente neste trabalho, mais especificamente na seção 8:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estilos_aprendizagem#:~:text=A%20partir%20destas%20compet%C3%A2ncias%20os%20reflexivo%20te%C3%B3rico%20e%20pragm%C3%A1tico.

externos, internos, individuais e sociais, que interferem no processo de ensino-aprendizagem;

- Formas particulares para a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes mediante a experiência de vida e o percurso de estudo;
- Marcas cognitivas, afetivas e fisiológicas que podem ser interpretadas como indicadores relativamente estáveis do grau de responsividade dos estudantes aos ambientes de aprendizagem;
- Maneiras pelas quais os estudantes preferem perceber, reter, processar e organizar o conhecimento que lhes é apresentado;
- Intensidade pela qual cada pessoa aprende de forma distinta das outras, devido à maior ou menos eficácia dos métodos.

Como uma decorrência natural da diversidade de estilos de aprendizagem, também são múltiplos os modelos de análise e avaliação desses estilos. Sobre isso, Roza, Wechsler e Nakano (2018, p. 48), fazem o seguinte alerta:

Convém destacar, no entanto, que a amplitude encontrada em relação à diversidade de estilos de aprendizagem deve ser compreendida perante o fato de que muitos deles se basearam em teorias e modelos distintos, resultando em uma grande variedade de instrumentos com classificações heterogêneas. Isso porque, ainda que nas últimas décadas, tal conceito tenha se tornado popular no campo da educação, sua terminologia ampla, assim como suas diferentes possibilidades de categorização e conceituação acabou por produzir problemas relacionados a uma definição consensual e até mesmo em relação às evidências de validade, precisão e baixa ou inexistente capacidade preditiva, apresentadas pela maior parte dos instrumentos (...)

Além disso, tais autores apontam que há uma discrepância no grau de repercussão da preocupação com os estilos de aprendizagem dentro do meio acadêmico e de qualificação profissional e dentro dos espaços profissionais propriamente ditos (entre professores, psicólogos, etc.). Isso caracteriza uma incongruência, “de um lado a prosperidade da área e, de outro, a falta de suporte empírico” (ROZA; WECHSLER; NAKANO, 2018, p. 48), algo que motiva a necessidade de articulação entre as discussões teóricas e as aplicações práticas.

Ademais, os autores reconhecem que há também a constatação de que a maioria dos modelos de análise dos estilos de aprendizagem são elaborados em países de língua inglesa e

aplicados nesses contextos. No Brasil, trata-se de uma área em desenvolvimento e ainda pouco regulada pelos órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização profissional.

Então, após a breve discussão realizada neste tópico, segue-se uma apresentação sucinta relativa às inteligências múltiplas, e, em seguida, as contribuições dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas para a promoção do ensino de inglês em uma perspectiva inclusiva.

7 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas é uma perspectiva surgida na década de 1980, cujo gesto inicial foi publicado por Howard Gardner, no livro *Frames of Mind* (SABINO; ROQUE, sem data). Segundo essas autoras, para Gardner, a ideia de inteligência única é um instrumento pelo qual muitas pessoas têm seus talentos desestimulados e desmerecidos injustamente, já que os testes tradicionais para aferição da inteligência partem de um critério genérico, ideal e insuficiente do que pode ser a inteligência humana.

Por outro lado, segundo Gardner (1995, apud SABINO; ROQUE, sem data, p. 411, grifo nosso),

A teoria das inteligências múltiplas (...) pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso.

As referidas autoras, ainda mencionando o referencial teórico de Gardner, indicam que, a partir da produção teórica desse autor, são elencados e discutidos alguns tipos de inteligência, apresentadas em síntese na Tabela 1, disposta abaixo. Ressalta-se que as diferentes inteligências sempre ocorrem em combinação, de forma extremamente complexa, em humanos adultos.

Tabela 1 – Os tipos de inteligência segundo a perspectiva das Inteligências Múltiplas⁵.

<u>NOME</u>	<u>DEFINIÇÃO</u>
Inteligência Linguística	<i>Conhecimento relacionado à linguagem, referente à competência linguística oral e escrita, e ao domínio dos gêneros discursivos.</i>
Inteligência Lógico-Matemática	<i>Capacidade de desenvolvimento e de interpretação de construções lógicas (indutivas e dedutivas) e de representações matemáticas.</i>
Inteligência Espacial	<i>Refere-se à habilidade com o tratamento e a percepção de imagens, texturas e com a manipulação do espaço físico.</i>
Inteligência Cinestésica	<i>Capacidade relacionada à percepção do próprio corpo, e ao seu controle em situações que exigem a execução de movimentos precisos.</i>
Inteligência Interpessoal	<i>Competência relativa à comunicação e à persuasão das outras pessoas, associada ao domínio da retórica e da oratória.</i>
Inteligência Intrapessoal	<i>Habilidade associada à autopercepção emocional.</i>
Inteligência Musical	<i>Conhecimento ligado à formulação e à percepção da música em seus aspectos mais profundos, como a manipulação e à compreensão de notas, ritmos, melodias, harmonias, etc.</i>
Inteligência Naturalista	<i>Capacidade de lidar com a natureza em seus diferentes aspectos (flora, fauna, geografia, etc.)</i>
Inteligência Existencial	<i>Aptidão para a contemplação relativa aos</i>

⁵ Caso o leitor se interesse, é possível fazer o teste de aferição das inteligências múltiplas: <https://www.idrlabs.com/pt/inteligencias-multiplas/teste.php>

	<i>fundamentos da experiência humana, como as características filosóficas, sociológicas e políticas.</i>
--	--

Fontes: SABINO; ROQUE, sem data e EDUCA MAIS BRASIL (2022)

Essa perspectiva transforma radicalmente a formulação teórica sobre o que vem a ser a inteligência, pois se deixa de entendê-la como uma *característica biológica inerte, imutável e fechada em si mesma*, para, no lugar disso, ser concebida como uma *habilidade potencial para atender às mais distintas expectativas sociais* (SABINO; ROQUE, sem data).

Sendo assim, quando consideramos as inteligências múltiplas, entendemos que as pessoas são diferentes, possuem facilidade com determinadas áreas, têm inteligências diferentes, e entender isso é necessário para a inclusão, pois ao considerar essas diferenças, atividades podem ser criadas e destinadas para todos, sem exclusão. É o que também podemos refletir quando pensamos nos estilos de aprendizagem e no desenho universal de aprendizagem, a sociedade é plural, ou seja, pessoas são diferentes e possuem formas diferentes de aprender, por isso devemos transformar o ensino-aprendizagem em algo que aborde a todos, que seja efetivo e inclusivo, é o que traz a próxima seção.

8 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir das considerações elaboradas nas seções anteriores, busca-se nesta seção articulá-las para discutir de que maneira é possível colocar em prática o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva inclusiva.

Primeiramente, deve-se ressaltar que existe amparo jurídico, previsto na legislação brasileira, para que o docente, seja o regente de uma turma completa, seja o monitor de um estudante com necessidades específicas, ou, ainda, aquele que é responsável por mais de um estudante com demandas particulares, atue de modo a efetivar plenamente o desenvolvimento pessoal e intelectual desses discentes, valendo-se de todos os meios adequados e necessários para tal consecução. Além de ser uma faculdade, isso se constitui como um verdadeiro dever do professor.

Em adição, nota-se que a BNCC, no seu papel de orientação curricular comum em âmbito nacional, fixa uma lista de habilidades e competências específicas, relativas ao inglês,

que devem ser desenvolvidas e abordadas no decorrer do percurso do estudante por cada etapa da educação escolar. Ressalta-se que esse documento não faz nenhuma menção explícita às práticas que devem ser empreendidas na educação especial ou inclusiva, apesar de abordá-la pontualmente, uma vez que o seu escopo é o de nortear a educação básica regular nos seus aspectos mais gerais.

Nesse sentido, Froehlich e Meurer (2021, não paginado) apontam que, em relação à educação especial,

o desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e do espaço escolar, entre outros; são aspectos necessários para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação exerçam o direito de aprender com oportunidades e condições.

Ou seja, não se menciona um rompimento com a organização curricular, nem a sua substituição. Fala-se em flexibilização, adequação, redimensionamento, de modo que não se pode deixar de consultar o que as orientações curriculares oficiais, como a BNCC, indicam como horizonte de atuação, mas isso não pode ser a pauta única dos eventos pedagógicos.

Isso é um grande desafio. No entanto, quando são considerados os pressupostos das perspectivas relacionadas aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas, é possível empreender uma mobilização teórico-prática com o objetivo de potencializar a eficácia do ensino da língua inglesa (e não só dela) no contexto da educação inclusiva, em que o professor age como uma espécie de experimentador, articulando, de um lado, possíveis estilos de aprendizagem que possam ser mais eficazes, e, de outro, a observação das inteligências apresentadas pelos estudantes, priorizando aquelas mais salientes. Mas para que aja essa articulação, é necessário também ofertar estratégias de aprendizagem que levam a uma reorganização das preferências do aprendiz.

Entre os mais variados modelos de compreensão dos estilos de aprendizagem propostos na literatura sobre essa temática, destaca-se, como um recorte para atender ao objetivo proposto neste trabalho, o de Gregorc (1979, apud SCHMITT; DOMINGUES, p. 369-370). Para esse autor, o ser humano representa e sistematiza a sua experiência com o mundo por meio de duas qualidades (ou dimensões) relacionadas à percepção:

- 1) A percepção concreta, relacionada aos cinco sentidos humanos (visão, olfato,

tato, paladar e audição), pela qual há interação com a realidade tangível;

- 2) A percepção abstrata, relacionada aos processos cognitivos (raciocínio, intelecto, imaginação, fluxos lógicos, entre outros), pela qual há interação com a realidade simbólica.

Além disso, o autor aponta que, sobre esse processo de representação e de sistematização das experiências com o mundo pelo ser humano, incidem, também, duas qualidades (ou dimensões) relacionadas ao ordenamento das percepções:

- 1) O ordenamento sequencial, no qual há um encadeamento concatenado, organizado, estruturado, dos fenômenos;
- 2) O ordenamento aleatório, em que existe uma relação mais ampla, abrangente e intuitiva dos acontecimentos.

Então, a partir da combinação entre as possibilidades de percepção e de ordenamento, resultam quatro tipos principais de estilos de aprendizagem, dispostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Os quatro principais estilos de aprendizagem.

Sequencial Concreto (SC)	<i>Observa-se o mundo de forma unidimensional, com um eixo estruturante pautado pela organização metódica dos objetos. O foco é dado para a avaliação sensorial das ideias (confirmação empírica).</i>
Sequencial Abstrato (SA)	<i>Trata-se de um estilo marcado pela análise lógica e concatenada dos fatos, mais observados em sua face simbólica. O foco é dado para o julgamento dedutivo dos elementos da realidade.</i>
Aleatório Abstrato (AA)	<i>Estilo próprio dos sujeitos mais voltados à sensibilidade, à criatividade e à expressividade. Há uma contemplação abrangente dos acontecimentos, mas o foco é direcionado à sua depuração emocional.</i>
Aleatório Concreto (AC)	<i>Estilo marcado pela originalidade</i>

	<i>experimental. Não há uma formalização explícita dos processos simbólicos que regem o aprendizado, mas, sim, uma atitude mais intuitiva para a solução de problemas.</i>
--	--

Fonte: baseado em Gregorc (1979, apud SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 369-370).

Ademais, essas autoras apresentam uma tabela, indicada abaixo, com algumas sugestões de atividades que podem contribuir para cada estilo de aprendizagem.

Tabela 3 – Sugestões de atividades mais apropriadas para cada estilo de aprendizagem.

Sequencial Concreto	Sequencial Abstrato	Aleatório Abstrato	Aleatório Concreto
<i>Checklists</i> (listas)	Palestras	Mapeamentos	Tempestade de ideias (<i>Brainstorming</i>)
Planilhas	Esboços	Trabalho em grupo	Criando possibilidades
Esboços	Documentos	<i>Cartoons</i>	Estudos de Caso
Gráficos	Leitura longa	Música	Experiência prática
Mapas	CDs de áudio	Humor	Mapeamentos
Demonstrações	Redação de relatórios	Discussão	Leitura opcional
Excursões	Pesquisas	Interação Social	Simulações
Diagramas	<i>Papers</i>	Fazer entrevistas	Investigações
Fluxogramas		Revistas	Resolução de Problemas

Fonte: SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 370

As sugestões apresentadas acima não esgotam todas as possibilidades de trabalho da língua inglesa com cada estilo de aprendizagem, mas servem como um ponto de partida para refletir sobre possíveis práticas pedagógicas a serem concebidas e aplicadas em sala de aula.

Em adição, na Tabela 4, constam os estilos de aprendizagem com base no modelo VARK, desenvolvido por Neil Fleming (1992), bem como algumas estratégias de ensino correspondentes a cada um desses estilos.

Tabela 4 – Estilos de aprendizagem e estratégias de ensino com base no modelo VARK⁶.

⁶ Recomenda-se aos leitores que façam o teste de aferição de estilos de aprendizagem baseados nesse modelo: <https://vark-learn.com/questionario/>

Estilo de aprendizagem	Características	Estratégias de ensino
Visual	Preferência por instruções escritas, fotos e ilustrações	- Variar opções interessantes - Atividades atraentes e fáceis de serem lidas - Uso de variedades tecnológicas
Auditivo	Preferência por ouvir instruções e discussões, memorização maior através da repetição verbal	- Variar o tom, o timbre e a velocidade da voz durante as apresentações - Utilizar gravações de voz
Leitor	Preferência por materiais e instruções escritas	- Oferecer atividades escritas - Lista de leituras básicas e adicionais
Cinestésico/tátil	Preferência por estar fisicamente envolvido, memorização maior por fazer ou experienciar	- Incentivar o movimento - Uso de diferentes mídias - Atividades táteis - Refazer demonstrações

Fonte: tradução da tabela que consta em:

https://www.researchgate.net/figure/ARK-learning-styles-characteristics-and-teaching-strategies_tbl1_51523079

No contexto do ensino de inglês na educação especial ou inclusiva, a aquisição do conhecimento linguístico

perpassa os desafios comuns a todos os alunos, como a escolha de material didático adequado ao conhecimento que possuem da língua, o uso de recursos audiovisuais, o uso de atividades diversificadas em respeito às diferentes formas de inteligência que esses possuem, mas exige, além disso, que o educador seja capaz de adaptar o conteúdo que estudam em comum em atividades que contemplem os limites de suas especialidades (BEZERRA; BARBOZA, 2019, p. 85).

Por isso, fica reconhecida a importância da filiação à perspectiva teórico-prática que conceitua e classifica os estilos de aprendizagem, pois essa ferramenta é fundamental para que o professor consiga, em conjunto com outros profissionais da educação, como monitores, acompanhantes, supervisores, gestores, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, identificar com mais clareza a realidade particular de cada estudante com

necessidades especiais, de modo a reunir elementos que favoreçam a elaboração de recursos didáticos adaptados.

Nesse mesmo sentido, considerando a teoria das inteligências múltiplas no processo de formulação e implementação do percurso de educação escolar e das práticas pedagógicas, Sabino e Roque (sem data, p. 417, grifos nossos) apontam que,

no ambiente de educação escolar, no qual se vivencia o caráter poliédrico das várias correntes pedagógicas sobre metodologia de ensino, a questão que preliminarmente se coloca é a de que, para desenvolver um ensino de qualidade diferenciada seria desejável que, na concepção de ensino e aprendizagem, fossem levados em conta aspectos individuais, pessoais, característicos de cada aluno, com o intuito de poder, desta forma, reconhecer-lhe um perfil pedagógico particular e estabelecer, assim, um método de ensino considerado mais eficaz.

Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas funciona como uma ferramenta que pode contribuir consideravelmente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que parte do pressuposto de que a abordagem de ensino do professor deva privilegiar as características pessoais dos alunos frente a um determinado conteúdo.

Essas autoras enfatizam o fato de que, quando o professor apresenta uma preocupação efetiva com a formulação de metodologias diferenciadas, a partir das características individuais dos estudantes (dando preferência às suas inteligências mais salientes) e das especificidades do contexto particular da escola em que atua, surge um fator relevante para a transformação positiva do processo de ensino-aprendizagem voltado às pessoas com necessidades especiais.

Nesse viés, Sabino e Roque (sem data, p. 418, grifos nossos) ressaltam que

se, por um lado, a massificação do ensino no Brasil foi consequência positiva do processo de redemocratização política que buscou atingir aos milhares de analfabetos de nosso país, por outro, ela trouxe consigo resultados desastrosos, tendo em vista que o critério de inclusão escolar foi estabelecido a partir de parâmetros quantitativos, que desconsideraram fatores que garantiriam um ambiente de ensino de qualidade, tais como: a valorização e o aprimoramento do profissional da educação, estruturas físicas adequadas, materiais didático-pedagógicos pertinentes, ferramentas tecnológicas funcionais, dentre outros.

É claro que a teoria das Inteligências Múltiplas não busca solucionar problemas relacionados à organização da infraestrutura escolar e à formulação da carreira docente, elementos importantes para a caracterização da crise educacional existente no país há muitas décadas, mas isso serve de ferramenta para que o professor seja capaz de, dentro do horizonte

de transformação que lhe é acessível, repensar a sua prática pedagógica, a fim de torná-la mais ampla e mais apta a atender ao maior número possível de especificidades individuais dos estudantes (SABINO; ROQUE, sem data).

Em virtude disso, o foco atual da reflexão teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem, especialmente aquele direcionado aos estudantes com necessidades especiais, deve priorizar o seu aspecto qualitativo, justamente para que a atuação docente seja cada vez mais eficaz para todos os estudantes, em atendimento a toda a sua diversidade.

Por fim, em relação ao ensino de inglês na perspectiva da educação inclusiva, com base nas discussões feitas até o momento, seguem abaixo algumas outras recomendações:

- Evitar a desconexão do estudante com necessidades especiais dos contextos e dos assuntos que são tratados em sala. Muitas vezes, o estudante é colocado em um local isolado da sala, fazendo atividades que não têm qualquer relação com o que está sendo abordado com os outros estudantes;
- Utilizar com maior frequência os recursos audiovisuais, como a música, os vídeos, os desenhos e outros recursos imagéticos e sonoros;
- Selecionar com muita cautela os materiais didáticos a serem utilizados em sala, respeitando o nível de domínio da língua inglesa apresentado pelo estudante, ou, ainda, se necessário, elaborar materiais didáticos específicos para o estudante;
- Estimular as diferentes competências de uso da língua inglesa (oralidade, escrita, escuta e leitura) e as possibilidades culturais que envolvem o seu uso, sempre priorizando as inteligências mais salientes do estudante;
- Testar diferentes modelos de verificação de estilos de aprendizagem, para que, de maneira empírica, o professor possa validar os processos mais eficazes para cada estudante;
- Estar em permanente diálogo com outros docentes, pelos mais diferentes meios de contato, para que o aprimoramento seja algo estabelecido coletivamente.

Por fim, após toda a discussão empreendida nesta seção, indica-se, abaixo, como ponto de partida para reflexão, a Tabela 5, traduzida e adaptada de Ma'mun (sem data, p. 136-137),

na qual são apresentadas sugestões de atividades com base nos tipos de inteligências múltiplas.

Tabela 5 – Sugestões de atividades para cada tipo de inteligência.

INTELIGÊNCIA	INTERESSE	MATERIAL DE ENSINO	ATIVIDADE SUGERIDA
<u>Linguística</u>	Leitura, escrita, contação de histórias, jogos de palavras	Livros, notícias, gravações de voz, revistas científicas, estórias em geral	Palestras, seminários, contação de histórias, debates, leitura e escrita, relatos de pesquisa, elaboração de textos científicos, jogos de palavras
<u>Matemática</u>	Questionamentos envolvendo cálculos e problemas matemáticos e lógicos	Recursos tecnológicos	Combinação de elementos, preenchimento de lacunas, comparação e contraste, quebra-cabeças, ordenamento de itens
<u>Musical</u>	Cantar, cantarolar, bater pés e mãos, ouvir atentamente	Músicas e instrumentos musicais	Música de fundo, criação de canções para resumir conceitos ou ideias, criação de estória com canção
<u>Corporal-cinestésica</u>	Dançar, correr, gesticular, tocar, pular	Esportes e jogos com movimentação física	Exercícios relaxantes, jogos cooperativos e/ou competitivos
<u>Espacial</u>	Criação, desenho, visualização	Estórias ilustradas, gráficos, tabelas, apresentações em slides, filmes, arte	Preparação de anúncios, gravação de vídeos, criação de ilustrações e

			caricaturas
<u>Interpessoal</u>	Liderar, organizar, mediar	Jogos e atividades em grupo	Trabalhos em grupo, em equipe ou em dupla, investigações, resolução de problemas coletivamente
<u>Intrapessoal</u>	Definir metas, mediação, sonhar, planejar e refletir	Projetos autônomos, materiais reflexivos	Projetos, instruções individuais, estudo independente, definição de metas pessoais
<u>Naturalista</u>	Jardinagem, cuidados com a terra, interação com pets, criação de animais	Acesso à natureza, oportunidades de interação com animais, imagens e vídeos sobre a natureza	Aprendizado em áreas externas, atividades de classificação e categorização, uso de som de fundo com temática de natureza

Fonte: traduzida e adaptada de Ma'mun (sem data, p. 136-137).

Com base na discussão empreendida até o momento, pode-se explicitar que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de inglês, o/a docente pode realizar testes, com o objetivo de rastrear e identificar as inteligências múltiplas dos estudantes, alinhando-as aos estilos de aprendizagem que lhes são mais convenientes.

Desse modo, o professor/a professora poderá fazer uma seleção de algumas atividades presentes nos quadros da língua-alvo. No caso do inglês, e de qualquer língua estrangeira, as propostas de unidades de ensino-aprendizagem devem ser concebidas e promovidas a partir da consideração segundo a qual as diferentes habilidades linguísticas (speaking, listening, reading, writing...) são integradas, observando-se as habilidades e competências previstas pela BNCC.

A título de exemplo, considere-se a habilidade de número 20 (EF06LI20), que prevê o seguinte: "[o estudante deve] utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso" (BNCC, 2017, p. 249).

Considerando os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas dos estudantes, o/a docente pode propor atividades em que, para alguns estudantes, a proposta é a de fazer mímicas para demonstrar uma ação no presente contínuo, enquanto outros podem desenhar (atendimento ao estilo visual) ou descrever, mediante o uso da língua escrita, a ação (estilo de leitura/escrita). Outros estudantes podem falar e ouvir as ações em inglês (abrangendo o estilo auditivo). Diversas outras inteligências (musical, espacial, interpessoal, intrapessoal) também serão fomentadas e valorizadas nesse processo. É importante salientar que adotar os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas não significa considerá-las como um ‘manual’ para o ensino-aprendizagem, mas como possibilidades de concepção e intervenção nesse processo, uma vez que são considerados os modos de recepção de conhecimento de cada aluno, considerando que essas teorias dialogam diretamente com o Desenho Universal da Aprendizagem que consta na Lei Brasileira de Inclusão, conforme mencionado na seção anterior.

Destaca-se que, com esse formato de intervenção pedagógica, é possível reduzir a estigmatização de estudantes em situação de deficiência, retirando-lhes o preconceito segundo o qual supostamente não poderiam participar da atividade ou que ela precisa ser "adaptada" (no sentido de ser extremamente facilitada, em um gesto de minimização antecipada e injusta da capacidade intelectual do estudante), sem lhe dar a chance de interagir genuinamente com seus colegas, superando, assim, o modelo meramente integrativo de inclusão. Além disso, quando os alunos têm consciência e entendem a importância da educação inclusiva no contexto escolar e a consideram, temáticas como o preconceito, a exclusão, o *bullying* e a segregação passam a ser discutidas, e os direitos de todos passam a ser defendidos, atividades em sala de aula deixam de ser algo desconfortável àquele que possui alguma dificuldade ou muita facilidade.

No mesmo viés, a educação inclusiva não traz benefícios somente àqueles que se encontram em situação de deficiência, pois quando combinada com os estilos de aprendizagem e com as inteligências múltiplas, possibilita uma educação de qualidade voltada para as facilidades do aluno e considera suas dificuldades e as repensa de modo a criar atividades que ensinam e potencializam o aprendizado.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, a partir da articulação entre as perspectivas dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas, entender como elas podem contribuir para que o ensino de língua inglesa possa ser efetivamente inclusivo.

Para isso, apresentou-se um panorama sobre a educação inclusiva, mencionando aspectos históricos e legais, bem como foram discutidos os principais aspectos para o ensino de inglês previstos na BNCC e as concepções teóricas, elegidas neste trabalho, relativas aos estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas, além da metodologia que orientou sua elaboração.

Em seguida, foi apresentada uma discussão que abordou, de maneira articulada, algumas propostas relacionadas aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas, dentro do contexto da proposição de um processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa eficaz no âmbito da educação inclusiva.

A conclusão que pode ser extraída da discussão empreendida neste trabalho, ainda que em caráter seminal, é a de que a compreensão e implementação de atividades subsidiadas pelos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas é uma estratégia importante para que o docente seja capaz de transformar a sua prática para atender ao maior número possível de especificidades individuais dos estudantes, considerando as demandas da Lei Brasileira de Inclusão e, acima de tudo, o objetivo de se chegar a uma sociedade efetivamente equânime.

Espera-se que trabalhos futuros possam aprofundar as discussões apresentadas aqui, especialmente por meio da investigação da recepção e reação dos/das estudantes, estejam eles em situação de deficiência ou não, diante das atividades com potencial inclusivo na aula de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, F.; BARBOZA, L. Desafios do ensino de língua estrangeira para alunos em processo de inclusão. In: **ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**. v. 5, 2019. ISSN: 2236-2061. p. 77-90. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12740/2/DesafiosEnsinoLinguaEstrangeira.pdf> Acesso em: 15 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 set 2023.

CARDOSO, P. **O princípio da postergação**: um estudo na cadeia de suprimentos das tintas para impressão. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia Industrial, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

EDUCA MAIS BRASIL. **9 tipos de inteligência: quais são as características de cada um?**. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/9-tipos-de-inteligencia-quais-sao-as-caracteristicas-de-cada-um> Acesso em: 11 set 2023.

FROEHLICH, D.; MEURER, A. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco**. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco> Acesso em: 11 set 2023.

HEREDERO, E.-S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, T. **A concepção social de deficiência sendo superada pelo entendimento biológico ou metafísico**. Sem data. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2019626133814.pdf> Acesso em: 10 set 2023.

LUCENA, P. A BNCC na prática para o ensino da língua inglesa. **You Blog**. 2021. Disponível em: <https://www.youbilingue.com.br/blog/a-bncc-na-pratica-para-o-ensino-da-lingua-inglesa/> Acesso em: 11 set 2023.

MA'MUN, N. **The use of multiple intelligence approach in the teaching of English for young learner**. Sem data. Disponível em: https://eprints.umk.ac.id/340/18/PROCEEDING_Teylin_2.138-144.pdf Acesso em: 10 set 2023.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROZA, R.; WECHSLER, S.; NAKANO, T. Escala de estilos de aprendizagem em situações de uso de tecnologias: busca por evidências de validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2018.

SABINO, M.; ROQUE, A. **A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. Sem data. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo3/ateoriadasinteligencias.pdf>
Acesso em: 11 set 2023.

SANTOS, T.; REIS, M. **Educação especial: da segregação à inclusão?** In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. 2015. p. 113-119. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5008/2845#:~:text=Resumo%3A%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20tem,desenvolver%20suas%20habilidades%20e%20compet%C3%Aancias>. Acesso em: 10 set 2023.

SCHMITT, C.; DOMINGUES, M. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 361-385, 2016.

SOUTO, M. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

SOUZA, G. **Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TORRES, M.; TERRES, M. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, 2021.