



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

DHEYSE MEDEIROS MACÊDO

**PERCEPÇÕES DE INCLUSÃO E BARREIRAS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

CAMPINA GRANDE - PB

2024

DHEYSE MEDEIROS MACÊDO

**PERCEPÇÕES DE INCLUSÃO E BARREIRAS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Lino Dias Correia Neto

CAMPINA GRANDE - PB

2024

M141p

Macêdo, Dheyse Medeiros.

Percepções de inclusão e barreiras no ensino-aprendizagem de língua inglesa para pessoas com deficiência visual / Dheyse Medeiros Macêdo. – Campina Grande, 2024.

54 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Lino Dias Correia Neto".

Referências.

1. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 2. Língua Inglesa – Inclusão e Deficiência Visual. 3. Ensino-aprendizagem – Língua Inglesa. I. Correia Neto, Lino Dias. II. Título.

CDU 811.111(07)(043)

DHEYSE MEDEIROS MACÊDO

**PERCEPÇÕES DE INCLUSÃO E BARREIRAS NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 17 de maio de 2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente



LINO DIAS CORREIA NETO
Data: 20/05/2024 11:16:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lino Dias Correia Neto (Orientador – UFCG)

Documento assinado digitalmente



SUENIO STEVENSON TOMAZ DA SILVA
Data: 20/05/2024 20:11:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Suênio Stevenson Tomaz da Silva (Examinador – UFCG)

CAMPINA GRANDE – PB

2024

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência visual. Que este estudo contribua para ampliar as percepções sobre as barreiras que enfrentam e promova ações concretas para construir um mundo onde todos tenham oportunidades iguais de participar plenamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha mãe, cujo trabalho incansável e amor incondicional foram pilares essenciais em minha jornada, sempre cuidando de mim e de nossa família com dedicação sem igual.

Ao meu falecido pai, expresso minha gratidão por ter me ensinado valores de ambição e perseverança, inspirando-me a lutar por aquilo em que acredito com determinação inabalável.

À minha irmã Dennise, agradeço pelos momentos de companheirismo e apoio ao longo da minha trajetória acadêmica, fortalecendo-me com sua presença e suporte inestimáveis.

À Vovó e Cláudia Caju, meu profundo agradecimento por seu constante suporte e acolhimento, sempre me tratando como uma filha e neta querida.

Aos professores Suênio, Tone, Danielle, Neide, Sinara, Vivian, Normando, Marco, Garibaldi, Iá Niani e João Pedro, expresso minha admiração e gratidão por serem profissionais exemplares, cujo apoio foi fundamental em minha jornada acadêmica.

Ao meu orientador, Lino, sou imensamente grata por aceitar o desafio de guiar-me neste caminho acadêmico, demonstrando uma dedicação e paciência admiráveis que espero um dia replicar em minha própria carreira como educadora.

Ao grupo PET Letras, sob a orientação da Professora Josilene, agradeço por dois anos de aprendizado e amizade, sendo um porto seguro e uma fonte constante de motivação durante minha trajetória universitária.

À Felipe, meu namorado, terei eterno agradecimento por seu apoio constante e incentivo incansável, sendo meu companheiro de jornada e incentivador de minhas conquistas. Amo você.

À Wellington, com quem compartilhei uma parceria inquebrável como monitora inclusiva, agradeço por nossa amizade e apoio mútuo que perduram até os dias de hoje.

Ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, expresso minha gratidão por todas as experiências enriquecedoras e conhecimentos adquiridos, que moldaram minha visão sobre inclusão e acessibilidade.

A João Vitor, Quézia, Heloísa, Elaine e Miriam, meus colegas de classe, agradeço pelos momentos de aprendizado e companheirismo, desejando-lhes um futuro repleto de realizações. A Lilian, Rayanne e Raissa, agradeço por todas as risadas compartilhadas e momentos de apoio, que tornaram minha jornada acadêmica mais leve e significativa

À Daniela, minha grande amiga, expresso minha gratidão por sua amizade sincera e apoio incondicional, sendo uma presença constante em minha vida.

A Liliquinha e Juliette, minhas companheiras fiéis de todas as horas, agradeço por trazerem tanto amor e alegria aos meus dias. Vocês são parte especial da minha vida, e cada ronronar e cada olhar me enchem de felicidade. Obrigado por todo o carinho e por tornarem cada momento em casa mais acolhedor e especial. Amo vocês além das palavras.

RESUMO

Resumo: No Brasil, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, a Educação Inclusiva é um componente essencial desse processo. Dados do IBGE de 2010 destacam a presença significativa de brasileiros com deficiência visual, público foco desse estudo, reforçando a importância de promover uma inclusão eficaz no ambiente escolar. No entanto, apesar dos avanços legais e do aumento na matrícula de pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem exploratória, visto que, objetivamos esclarecer o problema e levantar hipóteses (Gil, 2002). Adotamos também a pesquisa bibliográfica em consonância com a técnica da meta-análise (Fiorentini e Lorenzato, 2006). Posto isso, nossa pesquisa tem como objetivo geral: investigar a inclusão educacional de alunos com deficiência visual, abordando múltiplos aspectos do contexto educacional, a partir da meta-análise de pesquisas publicadas voltadas à inclusão e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Diante desse direcionamento, elencamos nossos objetivos específicos, a saber: 1. identificar os principais desafios enfrentados por esses alunos, tanto no acesso ao ensino quanto na interação com colegas e professores; 2. analisar a percepção dos alunos com deficiência visual sobre a inclusão educacional, explorando suas experiências e vivências nos ambientes de ensino-aprendizagem; 3. investigar as barreiras específicas que esses alunos enfrentam no acesso ao material didático e nas atividades educacionais, buscando compreender as iniciativas que promovem inclusão do ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os obstáculos que podem prejudicar seu processo de aprendizagem e participação plena nesses espaços. Para atender aos objetivos, cinco categorias foram identificadas a partir da leitura: lacunas metodológicas de ensino, o alcance e a acessibilidade do material didático, a subutilização do Braille como ferramenta, diferentes perspectivas sobre o suporte especializado, e agrupamento e exclusão escolar. Nossa análise se apoiou em leis e documentos que visam promover a inclusão das pessoas com deficiência, além de estudos sobre as barreiras que dificultam a realização desse processo, dando destaque para as barreiras comunicacionais e tecnológicas (Brasil, 2015; Cerqueira, Ferreira, 2000; Mantoan, 1997; Motta e Filho (2010), como também as múltiplas barreiras atitudinais (Lima, Silva, 2008; Lima, Tavares, 2008; Oliveira, 2006). Em conclusão, enfatizamos a necessidade de colaboração entre todas as partes que compõem a comunidade escolar para superar essas barreiras que ainda estão de pé no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa para pessoas com deficiências visuais.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Ensino-aprendizagem, Inclusão, Deficiência Visual, Meta-análise.

ABSTRACT

Abstract: In Brazil, as established by the 1988 Constitution, Inclusive Education is an essential component of this process. IBGE data from 2010 highlights the significant presence of Brazilians with visual impairments, the target audience of this study, reinforcing the importance of promoting effective inclusion in the school environment. However, despite legal advances and an increase in the enrollment of people with disabilities, Inclusive Education still faces challenges, especially regarding the teaching of foreign languages. Methodologically, we used an exploratory approach, as our objective is to clarify the problem and raise hypotheses (Gil, 2002). We also adopted bibliographic research in line with the meta-analysis technique (Fiorentini and Lorenzato, 2006). That said, our research has the general objective of investigating the educational inclusion of students with visual impairments, addressing multiple aspects of the educational context, based on a meta-analysis of published research focused on inclusion and the teaching-learning of the English language. Given this direction, we have listed our specific objectives, namely: 1. to identify the main challenges faced by these students, both in accessing education and in interacting with classmates and teachers; 2. to analyze the perception of students with visual impairments about educational inclusion, exploring their experiences in teaching-learning environments; 3. to investigate the specific barriers these students face in accessing teaching materials and educational activities, seeking to understand the initiatives that promote the inclusion of English language teaching-learning, as well as the obstacles that can hinder their learning process and full participation in these spaces. To meet the objectives, five categories were identified from the reading: methodological gaps in teaching, the scope and accessibility of teaching materials, the underutilization of Braille as a tool, different perspectives on specialized support, and school grouping and exclusion. Our analysis was based on laws and documents aimed at promoting the inclusion of people with disabilities, as well as studies on the barriers that hinder the realization of this process, highlighting the communicational and technological barriers (Brasil, 2015; Cerqueira, Ferreira, 2000; Mantoan, 1997; Motta and Filho (2010), as well as the multiple attitudinal barriers (Lima, Silva, 2008; Lima, Tavares, 2008; Oliveira, 2006). In conclusion, we emphasize the need for collaboration among all the parts that make up the school community to overcome these barriers that still stand in the way of learning English for people with visual impairments.

Keywords: English, Teaching-learning, Inclusion, Visual Impairment, Meta-Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
2.1 Base Nacional Comum Curricular	15
2.2 Plano Nacional de Educação.....	16
2.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	17
2.4 Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares	18
3 COMPREENSÕES SOBRE DEFICIÊNCIA	19
4 CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	21
5 A CONTRIBUIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL	23
6 BARREIRAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL	26
6.1 Barreira Comunicacional e Tecnológica	27
6.2 Barreiras atitudinais.....	28
7 METODOLOGIA.....	32
7.1 Artigos Selecionados.....	32
8 ANÁLISE	36
8.1 Lacunas metodológicas de ensino.....	36
8.2 O alcance e a acessibilidade do material didático.....	38
8.3 A subutilização do Braille como ferramenta.....	40
8.4 Diferentes perspectivas sobre o suporte especializado.....	41
8.5 Agrupamento e exclusão na dinâmica escolar	44
9 DEMANDAS E ADAPTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Barreiras atitudinais.....	29
Tabela 2 - Artigos selecionados.....	33

INTRODUÇÃO

A totalidade do direito à educação regular, assegurada pela Constituição de 1998, é entendida pela ausência de distinções no acesso e permanência no ensino, sejam elas étnicas, religiosas, culturais, corpóreas e intelectuais. No que tange especificamente à Educação Inclusiva – que compreende estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – conforme o Art. 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema de ensino deve também garantir aos estudantes: 1. a produção de conteúdo curricular, metodologias e recursos educativos que considerem as necessidades e interesses dos alunos; 2. a terminalidade específica para os educandos que não puderem atingir o nível tido como necessário para conclusão do ensino fundamental, assim como a aceleração em relação à duração do programa escolar para os superdotados; e 3. a atuação de profissionais capacitados adequadamente, destacando o profissional especializado e também o professor do ensino regular (Brasil, 1996).

De acordo com dados do IBGE (2010), aproximadamente 6,5 milhões de brasileiros possuem cegueira ou visão reduzida. Além disso, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizado em 2018, no período de 2014 - 2018 o número de pessoas com deficiência matriculados regularmente saltou de 87% para 92%, chegando a 1,2 milhões de crianças e jovens estudando. Esses números destacam a importância de entender as experiências e percepções dos alunos com deficiência visual para promover uma inclusão mais eficaz e abrangente no ambiente escolar.

Apesar de garantida pela legislação, a Educação Inclusiva é um desafio persistente na história educacional brasileira, visando não apenas a integração dos alunos com deficiência em salas de aula regulares, mas também a promoção de relações igualitárias e inclusivas entre todos os estudantes, independentemente de suas particularidades de aprendizagem.

Esses desafios refletem não apenas a necessidade de adaptações curriculares e recursos educacionais acessíveis, mas também a importância de uma formação profissional adequada para os educadores, especialmente, em nosso caso, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Portanto, compreende-se que todo o corpo docente necessita de uma preparação específica para enfrentar os desafios da inclusão educacional, desenvolvendo competências, habilidades e práticas para atender às

necessidades de seus alunos com qualidade e eficiência, de acordo com suas respectivas atribuições.

Ainda, essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Para os alunos com deficiência visual, isso significa garantir não apenas o acesso ao ensino, mas também oportunidades significativas de participação e aprendizagem em todas as áreas do currículo, incluindo o ensino de línguas estrangeiras, como a Língua Inglesa.

É importante ressaltar que o ensino de Língua Inglesa, qualificada como língua franca pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode desempenhar um papel crucial na promoção da emancipação dos alunos. Ao aprenderem inglês, os alunos com – e sem – deficiência visual não apenas adquirem habilidades linguísticas, mas também têm acesso a novas perspectivas, oportunidades e formas de se conectar com o mundo (Brasil, 2018).

O inglês como língua franca pode permitir que os alunos se comuniquem globalmente, participem ativamente do diálogo internacional e a se tornem cidadãos globais informados e engajados. Além disso, ao dominarem o inglês, os alunos com deficiência visual podem desafiar estereótipos, superar barreiras e reivindicar seu lugar na sociedade de forma mais plena e autônoma (Brasil, 2018).

Portanto, garantir o acesso equitativo e inclusivo ao ensino de Língua Inglesa, não se trata apenas de promover a igualdade de oportunidades, mas também estimular os alunos com deficiência visual a se tornarem agentes de mudança e participantes ativos na comunidade global.

Diante desse contexto, o presente trabalho de conclusão de curso tem o objetivo geral de investigar a inclusão educacional de alunos com deficiência visual, abordando múltiplos aspectos do contexto educacional, a partir da metanálise de pesquisas publicadas voltadas à inclusão e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Enquanto objetivos específicos, pretende-se: 1. identificar os principais desafios enfrentados por esses alunos, tanto no acesso ao ensino quanto na interação com colegas e professores; 2. analisar a percepção dos alunos com deficiência visual sobre a inclusão educacional, explorando suas experiências e vivências nos ambientes de ensino-aprendizagem; 3. investigar as barreiras específicas que esses alunos enfrentam no acesso ao material didático e nas atividades educacionais, buscando compreender as iniciativas que promovem inclusão do ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os obstáculos

que podem prejudicar seu processo de aprendizagem e participação plena nesses espaços.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, uma discussão teórica que aborda alguns fundamentos legislativos sobre a inclusão educacional, a definição de deficiência adotada no Brasil e suas implicações, a importância da cultura escolar na promoção de inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes, o caráter emancipatório da Língua Inglesa, bem como as diversas barreiras que podem impactar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Em seguida, são detalhados a metodologia empregada e os critérios de seleção dos artigos e que compuseram o *corpus*. Posteriormente, são apresentadas as análises dos artigos, na qual apresentamos e discutimos cinco categorias de maior recorrência. Por fim, a discussão se estabelece com considerações sobre os dados obtidos, culminando nas considerações finais do estudo.

2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, documento que estabelece diretrizes para a Educação Básica do Brasil, dispõe de capítulos voltados para a Língua Estrangeira - Língua Inglesa, de acordo com cada etapa de ensino. Esse documento define competências e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas, entre as quais destacam-se, a capacidade de compreender e produzir textos em língua estrangeira, de interagir em situações reais de comunicação, de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural.

Dessa forma, a BNCC concebe a Língua Inglesa como Língua Franca, priorizando a função social e política da língua, que permite a interação e participação global. Como apontado por Kachru (1982, 1992), uma língua concebida a partir desse *status* é essencialmente uma língua caracterizada por sua capacidade de servir como meio de comunicação em diferentes contextos, permitindo a reflexão sobre a posição que a língua inglesa ocupa no globo. Assim, para a BNCC

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Portanto, para além de estruturas gramaticais, os educadores são incentivados a trabalhar a língua estrangeira sob uma perspectiva formativa, adotando a visão do aluno como cidadão participante ativo da comunidade. Assim, a valorização da diversidade emerge como uma das características-chave que permeiam o planejamento da Base Nacional Comum Curricular que, embora não apresente um capítulo específico voltado para a abordagem da Educação Inclusiva, destaca que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e **promover uma educação** voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas **suas singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na **prática coercitiva de não discriminação**, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso).

Ainda, a BNCC viabiliza a flexibilização curricular, propiciando a adaptação de conteúdos, estratégias e recursos didáticos, com o objetivo de atender às necessidades singulares dos estudantes. Nesse contexto, as seguintes ações são preconizadas: a contextualização de componentes curriculares de forma estratégica; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e aprimorar a competência pedagógica; aplicar metodologias e estratégias adequadas e adaptadas para os diferentes grupos de alunos; a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem de cada indivíduo; criação e disponibilidade de materiais de orientação para os professores; entre outros (Brasil, 2018).

Com efeito, a BNCC enfatiza também a relevância da formação continuada, compreendendo o aperfeiçoamento do corpo docente e dos profissionais da educação como um meio para fomentar a inclusão. Além disso, a disponibilização de recursos e tecnologias assistivas é igualmente ressaltada para garantir o suporte necessário aos alunos com necessidades específicas.

2.2 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, constitui-se em um instrumento normativo que delinea um conjunto de vinte metas, cada uma com suas respectivas estratégias, visando promover aprimoramentos na qualidade, equidade e inclusão no sistema educacional brasileiro ao longo de um decênio, cujo termo final está previsto para o ano de 2024. As metas abordam diversas áreas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, englobando temas variados, entre eles está a Educação Inclusiva, no qual se estabelece o objetivo de:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

Dentre as estratégias delineadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para alcançar tal meta, destaca-se a articulação de diversas ações, tais como: a implementação de programas de formação continuada destinados aos profissionais da educação, pautados em uma abordagem inclusiva que abranja estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; a expansão da oferta de serviços de educação

especial nas escolas regulares; o estabelecimento e utilização de mecanismos de avaliação e supervisão do processo de inclusão educacional; bem como o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis (Brasil, 2014).

2.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, tem como principal propósito assegurar o direito à educação de todas as pessoas que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades de ensino. Essa política busca promover a inclusão escolar por meio de ações e diretrizes que visam a eliminar as barreiras que impedem o pleno acesso, a participação e o desenvolvimento educacional desses estudantes, em consonância com os princípios de equidade e respeito à diversidade (Brasil, 2008).

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece diretrizes fundamentais para a rede de ensino. São elas:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2018, p. 14)

Dessa forma, para além de fornecer Atendimento Escolar Especializado (AEE), busca-se também promover o apoio e a participação ativa da família e da comunidade durante todo o processo educacional, reconhecendo a importância dessa colaboração no sucesso dos estudantes. Para viabilizar a inclusão escolar, a PNEEPEI também prevê a disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adequados, garantindo a plena participação e o aprendizado desses estudantes, a partir também do incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de novas tecnologias e recursos para melhor atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

2.4 Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares foi formulado com o objetivo de honrar as diversas características regionais, culturais e políticas do país, enquanto também reconhecem a importância de estabelecer diretrizes educacionais uniformes que beneficiem todos os estudantes brasileiros. Desta maneira, busca-se promover ambientes escolares que facilitem aos jovens o acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente reconhecidos como essenciais para uma participação cidadã plena (Brasil, 1998). Este documento complementar representa um marco significativo na dimensão das adaptações curriculares e da promoção da educação inclusiva.

De acordo com os PCN, a maior parte dos sistemas educacionais se baseia na concepção médico psicopedagógica, focando na deficiência e minimizando o fator social na manutenção do estigma sobre essa população. Posto que, “essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais” (Brasil, 1998, p. 18). O currículo, por sua vez, reflete e busca realizar os objetivos dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles representam, dentro do contexto das instituições escolares. Isso corresponde ao modelo de escola ideal defendido pela sociedade (Brasil, 1998).

Assim, o documento traz uma série de suporte para as adaptações curriculares voltadas para pessoas com deficiência no ensino regular, buscando “Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Brasil, 1998, p. 33).

Pode-se notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares abordam também a importância do papel do professor em sala de aula. O texto ressalta que a competência do professor regente não pode ser substituída pela ação de apoio de professores especializados ou equipes interdisciplinares e vice-versa:

Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente (Brasil, 1998, p. 28).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares reforçam a importância do papel conjunto entre toda a rede escolar, evitando a sobrecarga de profissionais e também a integração, visto que o aluno com deficiência deve fazer parte desses ambientes não apenas de forma física.

3 COMPREENSÕES SOBRE DEFICIÊNCIA

Tomando como parte a legislação brasileira, mais especificamente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo – a partir de dois ou mais anos – de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Se por um lado temos o Modelo Médico, o qual classifica a deficiência por uma condição estritamente médica, onde a desigualdade social vivenciada pelos Pessoas com Deficiências teria como causa a “anormalidade”, isto é, as pessoas com deficiência eram vistas como anormais, e a cura, para torna-las normais, buscada, questionando suas capacidades próprias (Melo, 2019), ignorando o papel da sociedade nos processos de opressão e marginalização (Bampi *et. al*, 2010, p. 2); por outro lado, temos o Modelo Social. Inicialmente desenvolvido por Vygotsky, o Modelo Social reconhece a deficiência como um fenômeno social, reelaborando os conceitos de lesão e deficiência: “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito¹, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (Vygostky, 1989, p. 3). Concebida também por meio da UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), pioneira articulação política formada por pessoas com deficiência na Inglaterra, a deficiência assume um significado renovado:

Nós definimos lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais. (UPIAS, 1976).

Conseqüentemente, a exclusão e opressão praticadas pela sociedade seriam as responsáveis pela deficiência, estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões que deveria ser erradicado. Logo, o Modelo Social da Deficiência atua como um instrumento político para emancipação e transformação social (UPIAS, 1976). Vale também salientar que a ideia de deficiência como estilo de vida se trata de uma afirmação

¹ Neste contexto, a palavra "defeito" foi mantida na citação de acordo com o vocabulário e terminologia comuns na época em que Vygotsky desenvolveu este conceito. Este termo é utilizado para refletir as práticas e conceitos da época e não deve ser interpretado como uma escolha contemporânea ou atualizada.

ética que desafia os padrões de normalidade da sociedade, não ignorando ou contrapondo a realidade de que as pessoas com e sem deficiência necessitam e fazem uso de procedimentos médicos (Diniz, 2007).

Dessa forma, a deficiência no Brasil não é apenas compreendida a partir de uma condição específica do sujeito, mas também a partir do aspecto social e interações da pessoa com o mundo ao seu redor. Além disso, no contexto de deficiência visual, os PCNs: Adaptações Curriculares trazem uma definição sobre o âmbito educacional: a cegueira representa “a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação”; enquanto a visão reduzida “trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais” (Brasil, 1998, p. 26).

No entanto, dado que a inclusão é um processo contínuo e dinâmico, é possível deparar-se com visões alinhadas ao Modelo Médico na educação. Portanto, essa interação com um mundo no qual alguns grupos o estigmatizam e outros o acolhem não foge à sala de aula, pelo contrário, é inescapável e retroalimentada. Essa experiência significativa contribui potencialmente de forma positiva ou negativa para suas vidas e desenvolvimento. Negativamente, a forma que seus pares e professores se relacionam com elas pode refletir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. No entanto, a escola também se apresenta como um cenário propício para promover uma maior conscientização e naturalidade em relação à diversidade, a partir do convívio, reconhecimento e celebração desta, negando a evitação e segregação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e abertos à pluralidade de experiências e perspectivas que o mundo oferece.

4 CULTURA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Conforme destacado por Pacheco et al. (2007), é de suma importância reconhecer o valor da conscientização sobre a inclusão na educação escolar. Isso implica compreender plenamente as diversas singularidades de cada criança e garantir que todas elas tenham o direito fundamental de aprender em um ambiente social inclusivo, especialmente no que diz respeito à participação em atividades de aprendizagem que contribuam para fortalecer sua autoimagem e desenvolver sua autonomia. Ainda, deve-se buscar a promoção de um ambiente afetuoso e atencioso, que

[...] promove ainda igualdade, a possibilidade de apoio permanente e grandes expectativas no nível cognitivo, social e emocional. Os planos individuais para os alunos são considerados positivos apenas se envolverem grandes expectativas e abordarem o contexto da sala de aula comum (Pacheco et. al, 2007, p. 45)

Segundo Jodelet (2001), quando os indivíduos são alvo de categorizações sociais pejorativas, preconceitos ou estereótipos pode acarretar uma diminuição da autoestima. A incorporação dessas percepções sociais depreciativas pode contribuir para a formação de uma autoimagem negativa e, conseqüentemente, afetar adversamente a construção da identidade. Dessa forma, visto que a autopercepção de cada indivíduo está intrinsecamente ligada à identificação com o grupo ao qual pertence, moldando a forma como as pessoas se percebem e interagem com o ambiente circundante, a abordagem positiva no desenvolvimento do aluno com deficiência se torna crucial, promovendo uma valorização abrangente de todas as suas facetas intelectuais e psicológicas.

Além disso, os efeitos desses fenômenos sociais frequentemente se refletem em sentimentos de insegurança e inferioridade em pessoas sujeitas a estigmatizações, preconceitos e estereótipos. Esses sentimentos têm suas origens em um status marginalizado, marcado pela falta de reconhecimento e poder, fruto da incorporação de imagens negativas disseminadas na sociedade.

Este desfecho desfavorável e desalentador pode derivar de uma abordagem integrativa negligenciada, na qual, embora o aluno com deficiência possa estar fisicamente presente no mesmo ambiente que aqueles sem deficiência, essa é a única concessão que lhe é feita. É incumbência dele adaptar-se, seguir os métodos tradicionais, contornar os obstáculos físicos, enfrentar as atitudes discriminatórias da sociedade (Sasaki, 1997; Amaral, 1994), e assumir papéis de forma individual, porém não de maneira independente (Sasaki, 1997).

Assim, a escola como ambiente de socialização, e seus sujeitos não apenas

epistêmicos, mas “ético, dotado da capacidade de viver e conviver com o outro, relacionando-me com ele, respeitando-o na sua singularidade e diferença, ou seja, despertando e experimentando o sentimento de amizade, de acolhimento e de cuidado” (Carvalho, Colombani, 2017, s.p.) se caracteriza como espaço fundamental de interação e desenvolvimento humano, sendo trabalhadas diferentes dimensões fortemente atuantes na sociedade, como apontado por Carvalho (2016, p. 204 – 205):

É arriscando, criando, desejando, escolhendo e habitando esse mundo que os homens revelam e experimentam a sua singularidade, o que na sala de aula significaria constituir-se como sujeitos que se familiarizam com suas paixões – o outro que habita em nós -, medos, faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou elas não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a polis, na verdade contra si mesmo. (Carvalho, 2016, p. 204-205).

Dessa forma, quantos os indivíduos vivenciam experiências positivas, formando laços com seus professores, e uma relação de companheirismo e ajuda com seus colegas, todos os envolvidos desenvolvem-se de uma forma melhor e mais saudável.

Além disso, a colaboração entre colegas de classe também oferece benefícios intelectuais, conforme observado por Vygotsky. Ele descreve dois conceitos-chave: o nível de desenvolvimento real (ZDR), no qual o aluno consegue realizar tarefas sem assistência, e o nível de desenvolvimento proximal (ZDP), que engloba atividades que podem ser alcançadas com auxílio de um parceiro, seja um professor ou um colega de classe que já tenha dominado aquele conhecimento em seu ZDR. Assim, "a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky, 1984, p. 97).

5 A CONTRIBUIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

De acordo com a BNCC (2018), a aprendizagem da língua inglesa desempenha um papel fundamental na promoção de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Neste cenário, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão em constante transformação, o estudo da língua inglesa emerge como uma ferramenta crucial. Ela pode oferecer a todos os estudantes acesso aos conhecimentos linguísticos essenciais para o engajamento ativo e a participação significativa na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um agenciamento crítico.

Ainda, ao adquirir habilidades em inglês, os alunos não apenas possuem mais facilidade para participar ativamente da comunidade global, mas também se tornam agentes ativos na construção de uma cidadania consciente. Dessa forma, a língua inglesa não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas pode também atuar como um instrumento que capacita os alunos a compreenderem e influenciarem ativamente o mundo ao seu redor, ou seja, viabilizando a integração do indivíduo com o meio (Rogalski, 2010, p. 3) e ascendendo socialmente (Paiva, 2010), dado que aqueles que dominam o inglês se deparam com um leque expandido de oportunidades, o que torna essa aquisição tão crucial quanto o aprendizado de uma profissão.

O ensino do inglês como língua estrangeira tem um grande potencial ao criar um terreno comum entre estudantes com e sem deficiência, estabelecendo uma conexão que transcende barreiras culturais e geográficas: A natureza estrangeira do inglês faz com que todos os alunos, independentemente de seus *backgrounds*, compartilhem a jornada de explorar uma nova língua e, por conseguinte, um universo cultural que lhes é distinto. Essa experiência comum não apenas promove a compreensão mútua entre os alunos, mas também cria uma atmosfera inclusiva onde as diferenças individuais são celebradas. O inglês, como língua estrangeira, torna-se assim um ponto de convergência, proporcionando um espaço de aprendizado compartilhado que transcende fronteiras, fomentando a valorização da diversidade cultural e a construção coletiva de conhecimento.

A inclusão de alunos com deficiência em sala de aula é, inegavelmente, um processo complexo que requer uma abordagem cuidadosa e comprometida de todas as partes envolvidas. Conforme pontuado por Sant'ana (2005, p. 228), “docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que

a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”. Nesses papéis específicos, identificamos a figura do professor como a de maior contato direto e diário com os estudantes e, por isso, um docente que não tenha sido devidamente preparado ou não disponha de suportes e instrumentos necessários à acessibilidade em seu ambiente de trabalho pode, de diversas formas, não promover a inclusão, mas sim a marginalização do aluno com deficiência.

A lacuna identificada entre o ensino da língua estrangeira inglesa e a promoção da inclusão, conforme observado por Batista e Santos (2022) evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada e sensível às diversidades no ambiente educacional. Ainda, a carência de pesquisas que explorem a aplicação inclusiva do ensino da língua inglesa destaca a importância de se buscar uma compreensão mais aprofundada sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos.

No entanto, para além disso, essa escassez também sugere a possibilidade de a pouca investigação contribuir para os cenários exclusivos no contexto educacional. Entre esses cenários, destaca-se a falta de adaptação curricular, na qual o currículo escolar pode não ser adequadamente ajustado para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O suporte emocional oferecido aos alunos com deficiência também entra em jogo: pois estes alunos podem enfrentar desafios emocionais significativos, requerendo compreensão e suporte por parte dos professores, que podem não saber como solucionar a falta de acessibilidade, como apontado por Carvalho (2012, p. 6)

Na prática, a professora de inglês enfrenta problemas que vão além do mero ensino de inglês, como falta de materiais, desinteresse dos alunos, a falta de tempo tanto para a professora ministrar o conteúdo como para os alunos se dedicarem dentro e fora da escola, etc. Somado a isso, há o entrave da inclusão, que dificulta o trabalho do docente, forçando-o a lidar com realidades diferentes sem conseguir atender nem uma, nem a outra.

Nesse contexto de desafios, o papel da língua estrangeira em sala de aula adquire uma importância significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes, tanto do ponto de vista linguístico como intercultural. Assim, ao promover o ensino da língua estrangeira de forma inclusiva, cria-se uma oportunidade valiosa de fomentar o respeito e a valorização das diversas identidades culturais presentes na sala de aula. Isso contribui para criar um ambiente de aprendizado mais empático, tolerante e enriquecedor, onde cada estudante é incentivado a expressar sua singularidade e participar ativamente da comunidade escolar. Dessa maneira, a língua inglesa se torna um meio para construir

pontes entre diferentes culturas e perspectivas, promovendo a compreensão mútua e a valorização da diversidade, valores essenciais para uma educação inclusiva e socialmente responsável.

6 BARREIRAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, define barreiras como "atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2009, p. 14).

Havendo a necessidade de intervenção para facilitar ou desimpedir o acesso pleno das Pessoas com Deficiência aos meios sociais e políticos, reconhecida pela vigente legislação Brasileira, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece como definição de barreira:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Ainda, como apontado por Booth e Ainscow (2002), essas barreiras podem se manifestar em diferentes aspectos do ambiente escolar, desde a infraestrutura física até as políticas e culturas institucionais. Além disso, elas podem se estender para além dos limites da escola, afetando as interações entre famílias, comunidades e até mesmo políticas nacionais e internacionais. Dessa forma, os autores reforçam que

Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, no espírito de colaboração aberta, são sempre lances positivos. (Booth, Ainscow, 2002, p. 41).

Diante da necessidade de compreender e abordar essas barreiras, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) oferece uma categorização abrangente. Este estatuto identifica diversos tipos de barreiras que podem surgir no ambiente urbano, na arquitetura dos edifícios, nos sistemas de transporte, nas comunicações e na informação, nas tecnologias e nas atitudes das pessoas.

As barreiras urbanísticas referem-se às limitações encontradas em vias e espaços públicos e privados. Já as arquitetônicas são aquelas presentes nos próprios edifícios, dificultando ou impossibilitando o acesso. As barreiras nos transportes abrangem tanto questões sistêmicas quanto relacionadas aos meios de locomoção. Nas comunicações e na informação, são consideradas as atitudes, obstáculos e comportamentos que interferem

na expressão ou recebimento de mensagens e informações (Brasil, 2015).

As barreiras tecnológicas são aquelas que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias disponíveis. Por fim, as barreiras atitudinais surgem quando atitudes ou comportamentos discriminatórios prejudicam a participação social das pessoas com deficiência, negando-lhes igualdade de condições e oportunidades (Brasil, 2015).

Considerando o objeto de estudo, consideramos explorar de forma mais abrangente as seguintes barreiras: barreiras da comunicação e tecnológicas, e também barreiras atitudinais.

6.1 Barreira Comunicacional e Tecnológica

Compreende-se por barreira comunicacional a falta de disponibilidade de informações acessíveis para todos, comprometendo a comunicação, a interação e a aprendizagem. A comunicação, por sua vez, abrange as línguas (faladas e de sinais, bem como formas de comunicação não-verbal), a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizadas e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo a tecnologia da informação e comunicação (Brasil, 2015).

Em sala de aula, a barreira comunicacional e também tecnológica pode ser percebida quando o material ou recurso didático não está devidamente ou de forma alguma adaptado. Como apontado por Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos abrangem todos os materiais que são empregados em diversas disciplinas e atividades educacionais, independentemente dos métodos ou técnicas utilizados. Seu propósito é auxiliar os alunos a aprender de forma mais eficaz, servindo como ferramentas para facilitar, motivar ou viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Estes podem ser classificados como: naturais, como a água; pedagógicos, como o slide, o quadro, o cartaz; tecnológico, como a televisão, o computador; e culturais, como a biblioteca (Cerqueira, Ferreira, 2000).

Alguns exemplos de recursos utilizados pelo aluno com deficiência visual, seja a cegueira ou a visão reduzida, incluem, por exemplo, a transcrição do livro didático para o Braille, impressões ampliadas, materiais com cores contrastantes e materiais que permitam a significação tátil (Cerqueira, Ferreira, 2000).

Outros recursos utilizados, por exemplo, são a exibição de vídeos e a audiodescrição. De acordo com Motta e Filho (2010), a audiodescrição se trata de uma atividade de mediação linguística, transformando o visual em verbal, ampliando o entendimento de pessoas com deficiência visual. Na escola, a audiodescrição também é passível de aplicabilidade nas imagens no livro didático, filmes, eventos culturais, apresentações em PowerPoint, uso do quadro, contação de histórias, e orientação e mobilidade, conhecendo outros aspectos do ambiente onde convive (Almeida, 2020).

Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o estado de contaminação como uma pandemia de COVID-19, vírus identificado como Sars-Cov-19. Neste contexto, no qual as relações sociais se desenvolvem majoritariamente através de telas, diferentes conexões são estabelecidas, entre elas, a (re)construção do conhecimento. Com a reinvenção pedagógica, muitos arquivos em PDF, sites e ferramentas digitais se tornaram populares, isto é, as Tecnologias da informação e comunicação (Martinsi, 2008). No entanto, é importante avaliar o grau de adequação destes recursos para permitir a leitura e a participação dos estudantes com deficiência. Interfaces confusas e inacessíveis para leitores de tela, imagens sem texto alternativo e textos não selecionáveis que não permitem que o estudante tenha acesso à informação quando o mesmo desejar, promovendo um ambiente interativo para alguns enquanto apenas muda o cenário de exclusão para outros (Backes, Teles, Araújo, 2020).

Além disso, considerando o ensino de Língua Inglesa, como apontado por Mantoan (1997), a falta de materiais adaptados pode conduzir o estudante com deficiência visual ao verbalismo, não desenvolvendo todas as habilidades de forma integral, afetando diretamente a sua participação em sala de aula. Compreende-se, então, que o entendimento e participação do estudante não deve ser limitado pela percepção e informações disponibilizadas nas discussões realizadas, mas por meio de um material acessível e inclusivo, que considere suas necessidades, seja ele físico ou digital.

6.2 Barreiras atitudinais

Barreiras atitudinais são definidas como barreiras sociais geradas, mantidas e fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana. São abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (Lima, Tavares, 2008). Em outras palavras, está presente nas barreiras atitudinais o estigma relacionado às pessoas com deficiência marcado por suas trocas sociais, ou seja,

no discurso e nas dinâmicas sociais tomadas sobre e em relação direta com os PCDS. Segundo Ribeiro e Gomes (2017), elas podem se revestir de um caráter assistencialista (isto é, filantrópica e caritativa), paternalista (que crê que a pessoa com deficiência necessita de um tutor que cuide do mesmo, limitando sua autonomia, liberdade e a enxergando como incapaz), normalizante, discriminatório e excludente. Lima e Tavares (2012) complementam, afirmando que as barreiras atitudinais estão

[...] Ora subestimando, ora superestimando a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se na forma de discriminação, intencional ou não [...] tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência. (Lima, Tavares, 2012, s/p).

Assim como destacado no trecho acima, as barreiras atitudinais podem se manifestar de forma intencional ou não. Logo, por se tratarem de um produto social, a obviedade nem sempre estará presente, mascarando a necessidade urgente de mudança de comportamento em relação às pessoas com deficiência.

É interessante ter em mente que, as barreiras atitudinais se apresentam de várias maneiras, e não apenas de forma hostil, como apontado por Lima e Silva (2008). Organizamos as sugestões dos autores na tabela abaixo.

Tabela 1 - Barreiras atitudinais

Ignorância	Desconhecer as potencialidades do estudante com deficiência
Medo	Ter receio de receber, fazer ou dizer algo errado a um aluno com deficiência
Rejeição	Recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência
Percepção de menos-valia	Sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.
Inferioridade	Acreditar que o aluno com deficiência não acompanhar os demais.
Piedade	Estimular a classe a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudo-participação.
Adoração do herói	Elogiar, exageradamente a pessoa com deficiência pela mínima ação realizada na escola, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente.
Exaltação do modelo	Usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.
Percepção de incapacidade intelectual	Achar que ter na sala de aula um aluno com deficiência é um fato que atrapalhará o desenvolvimento de toda a turma.

Efeito de propagação (ou expansão)	Supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos.
Esteréotipos	pensar no aluno com deficiência comparando-o com outros com mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas
Compensação	acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas;
Negação	desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem
Substantivação da deficiência	referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Exemplo: o cego.
Comparação	comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência
Atitude de segregação	Acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.
Adjetivação	classificar a pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, etc.
Particularização	Achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência.
Baixa Expectativa	acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos, não explorando suas habilidades e inteligências múltiplas
Generalização	generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência,
Padronização	fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando- em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência as atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola
Assistencialismo e superproteção	Impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem

Fonte: Tabela elaborada pela autora com citações diretas de Lima e Silva (2008, p. 5-7).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que as barreiras atitudinais em relação

aos estudantes com deficiência visual podem surgir não apenas entre os professores, diretores e outros funcionários da escola, mas também entre os próprios colegas de sala. Os educadores podem manifestar preconceitos ou falta de compreensão em relação às necessidades específicas desses alunos, o que pode se refletir em práticas pedagógicas inadequadas ou na falta de apoio adequado. Da mesma forma, os colegas de classe podem demonstrar desconhecimento, receio ou até mesmo discriminação em relação aos colegas com deficiência visual, criando barreiras sociais que dificultam a inclusão e a participação plena desses estudantes. Sendo então, fundamental o desenvolvimento de uma identidade escolar inclusiva (Oliveira, 2006).

7 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem exploratória, visando proporcionar maior clareza sobre o problema em questão e levantar hipóteses pertinentes (GIL, 2002). Essa investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a técnica da meta-análise, que, conforme definida por Fiorentini e Lorenzato (2006), é uma revisão e análise meticolosa de pesquisas anteriores, buscando integrar e sintetizar os resultados para obter insights mais abrangentes possuindo natureza qualitativa.

Assim, o levantamento de dados foi realizado no período de fevereiro e março de 2024, de forma a compilar e permitir uma revisão sistemática de produções científicas, por meio do acesso e consulta em base de dados digitais, como Revistas de publicação e Repositórios acadêmicos, apresentando como recorte temporal o período de 2012 a 2020.

Para a seleção das publicações, empregamos os descritores de busca "percepções", "deficiência visual", "língua inglesa" e "entrevista". Nesse processo, analisamos exclusivamente os artigos científicos que atendessem aos critérios estabelecidos, os quais incluíam: Abordar a educação básica e o ensino de Língua Inglesa; Utilizar a aplicação de entrevista como instrumento metodológico; Ter como sujeito entrevistado o aluno com deficiência visual.

Após a definição dos critérios de elegibilidade e a exclusão daquelas que não se alinhavam com os descritores estabelecidos, procedemos à organização do material em uma planilha, categorizando as informações por ano de publicação, autor, plataforma, informações sobre os participantes e métodos utilizados. Em seguida, realizamos a síntese de cada artigo selecionado, partindo para a análise das principais percepções dos alunos com deficiência visual sobre a inclusão educacional, seguida das estratégias ou barreiras específicas nos seus processos de ensino-aprendizagem.

7.1 Artigos Selecionados

Nesta seção, iremos apresentar os estudos selecionados que abordam a inclusão de alunos com deficiência visual no contexto educacional. Foram escolhidos cinco artigos que atendiam aos descritores, sendo que quatro deles foram conduzidos no Estado da Paraíba e um no Estado do Espírito Santo.

Tabela 2- Artigos selecionados

Título	Autores	Ano	Local de publicação	Quantidade de participantes	Etapa da Educação
A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia	Rodrigo Pozzobon de Albuquerque Lima	2020	Paraíba	4	9º do Ensino Fundamental II; 1º e 3º ano do Ensino Médio; e EJA.
A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira: o discurso de um aluno com necessidades específicas visuais à luz da análise do discurso	Náthaly Guisel Bejarano Aragón e Gabriela Belo da Silva	2014	Paraíba	1	1º ano do Ensino Médio
Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no Ensino Fundamental: possibilidades e desafios	Sanandreaia Torezani Perinni	2014	Espírito Santo	1	Ensino fundamental (Ano não especificado)
“Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa	Betânia Passos Medrado e Rosycylléa Dantas Silva	2012	Paraíba	2	1º ano do Ensino Médio
O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva	Ivanilda Cardoso da Silva	2014	Paraíba	5	6º ano do Ensino Fundamental II

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro estudo, intitulado “A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia”, realizado em 2020, analisou a relação entre alunos com deficiência visual e seus processos de aprendizagem de língua inglesa durante o período de isolamento social em 2020, em meio à pandemia de COVID-19. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas por áudios de WhatsApp, visando garantir uma comunicação eficaz com os colaboradores com deficiência visual. A pesquisa contou com quatro colaboradores de diferentes níveis escolares e idades: Márcia (15 anos, 9º ano), Tadeu (16 anos, 1º ano), Eudes (25 anos, 3º

ano, com deficiência visual e intelectual) e Roberto (46 anos, EJA). Todos os participantes da pesquisa recebem apoio do Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha de João Pessoa, Paraíba (Lima, 2020).

O segundo estudo, intitulado “A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira: o discurso de um aluno com necessidades específicas visuais à luz da análise do discurso”, realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante os anos de 2011-2012, investigou a percepção de alunos com deficiências visuais em relação à inclusão social e educacional no ensino de língua estrangeira. No entanto, embora o projeto inicial tenha contemplado entrevistas com cinco participantes, para este estudo foi selecionada uma entrevista em particular, realizada com um aluno identificado como W, que cursava, na época da realização da pesquisa, o primeiro ano do ensino médio e recebia suporte do Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha, em João Pessoa, Paraíba. A entrevista consistiu em dez questões, das quais foram escolhidas cinco para análise (Aragón, Silva, 2014).

O terceiro estudo, intitulado “Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no ensino fundamental: possibilidades e desafios”, realizado em 2014 e no Estado do Espírito Santo, abordou os modos de apropriação da língua inglesa por alunos cegos no ensino fundamental, utilizando uma abordagem qualitativa sob uma perspectiva sócio-histórica. A autora destaca que o *corpus* da pesquisa foi constituído por análise documental, entrevistas semiestruturadas realizadas com uma estudante com deficiência visual, e observação do ambiente escolar, especialmente das aulas de inglês, entre fevereiro e setembro de 2012. Neste estudo, não há menção se a aluna recebe ou não suporte fora da instituição regular (Perinni, 2014).

O quarto estudo, intitulado "Ela Sempre Tava do Nosso Lado: Percepções da Inclusão por Alunos Deficientes Visuais em Aulas de Língua Inglesa", realizado em 2012, investigou as experiências de inclusão de dois alunos com deficiência visual em aulas de língua inglesa. Os participantes, Orlando e Lívia (nomes fictícios), frequentavam o Instituto dos Cegos de João Pessoa, Paraíba, pela tarde e a escola regular pela manhã, estando no primeiro ano do ensino médio na época da pesquisa. Além disso, a professora Telma, que lecionava na escola regular, foi destacada por sua contribuição significativa no processo de inclusão desses alunos (Medrado, Silva, 2012).

Já o quinto estudo, intitulado “O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva”, publicado em 2014, foi conduzido em uma escola pública em Campina Grande, Paraíba, durante o segundo mês letivo, investigou como o

processo de educação inclusiva estava ocorrendo em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II. Como sujeitos da pesquisa, participaram: uma professora de Língua Inglesa, formada em Letras, lecionando há 20 anos e sem nenhum treinamento inclusivo; e cinco alunos com deficiências visuais, sendo um cego e quatro com visão reduzida, entre 13 e 15 anos de idade. Todos foram assistidos pelo Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba, a partir do ano 2003, tendo cursado o Ensino Fundamental I na Instituição. Houve, no entanto, uma segunda professora envolvida no processo de aprendizagem desses alunos, que ministrava aulas de reforço de Língua Inglesa no referido Instituto de forma voluntária, o que para a autora representa o suporte especializado. Entretanto, ela não participou diretamente da pesquisa (Silva, 2014).

Dessa forma, a análise destes estudos identificou cinco categorias distintas que sobre os desafios e estratégias vivenciadas no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Foram elas: Lacunas Metodológicas de Ensino; O Alcance e a Acessibilidade do Material Didático; A Subutilização do Braille como Ferramenta; Diferentes Perspectivas sobre o Suporte Especializado; e Agrupamento e Exclusão na Dinâmica Escolar.

8 ANÁLISE

8.1 Lacunas metodológicas de ensino

Nesta seção, vamos adentrar o universo da formação profissional dos professores e das lacunas metodológicas identificadas nos estudos analisados. A formação acadêmica dos professores regulares desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, capacitando-os a compreender e atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, conforme estabelecido pelo artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo, as lacunas metodológicas podem dificultar a inclusão ao limitar a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Quando os métodos de ensino não são flexíveis o suficiente, os alunos podem ficar excluídos ou não atendidos pelo currículo, resultando em lacunas no aprendizado e falta de engajamento.

Assim, a partir da análise aprofundada dos artigos selecionados, emerge uma preocupação recorrente com a preparação dos docentes, especialmente no que tange ao atendimento às necessidades específicas dos alunos em contextos de inclusão. Os estudos examinados destacam a urgência de expandir o espaço de reflexão sobre a inclusão na formação docente, uma vez que métodos não inclusivos ou não eficazes no contexto educacional desses alunos foram observados.

Por exemplo, no artigo “A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira”, as autoras destacam a fala de um aluno com deficiência visual, que evidencia que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar com as necessidades individuais dos alunos (Aragón, Silva, 2014). Estes, ainda, são responsabilizados parcialmente pelo estudante participante da pesquisa. Para ele, os professores dificultariam o processo de inclusão na escola e, mais especificamente, na aula de língua estrangeira, devido à falta de preparo para lidar com pessoas que apresentam necessidades específicas.

Aragón e Silva (2014), autoras da pesquisa, destacam um aspecto significativo no discurso do estudante: o uso recorrente da expressão "na medida do possível" ao descrever como se sente em relação à sua inclusão escolar. As autoras sugerem que, apesar dos esforços dos professores em atender às suas necessidades, ainda existem desafios na inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Um dos pontos destacados é a falta de diversificação metodológica no ensino. Por exemplo, no estudo "O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de

educação inclusiva" (Silva, 2014), todos os alunos concordaram que era difícil acompanhar a aula quando a professora passava a maior parte do tempo escrevendo no quadro, pois estes se distraíam e faziam barulho na sala, tendo preferência para quando ela explicava verbalmente o conteúdo. O que, de certo modo, pode indicar que a falta de adaptação e inovação no ensino pode levar à exclusão de alunos com deficiência, além de prejudicar o desenvolvimento das competências linguísticas de todos os estudantes.

Silva (2014) observa que essa lacuna também fora relatada pela própria professora, que teve seus esforços reconhecidos, dado que realizou ações que demonstraram uma contribuição para encorajar e motivar os alunos, mesmo sem conhecimento das recomendações oficiais, o que, como apontado por Silva (2014), vai de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2006) sobre a recepção e integração de alunos com necessidades especiais, visando identificar e minimizar barreiras ao aprendizado.

Essa disparidade no método de ensino é evidenciada também na pesquisa "Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no ensino fundamental: possibilidades e desafios" (Perinni, 2014). Por exemplo, a participante do estudo compartilha a percepção de que cada um de seus professores possuía a sua própria forma de ensiná-la e adaptar suas atividades. Acreditamos que, embora reconheçamos a importância das marcas individuais e da identidade do professor em seu ensino, um direcionamento da própria rede de ensino para as adaptações metodológicas seria mais benéfico e melhor planejada para professores e estudantes com deficiência.

Além disso, a participante relata que os professores de Língua Inglesa tendem a se limitar a escrever no quadro, deixando de explorar outros recursos mais criativos. Ela menciona o potencial de métodos como dublagem, teatro e música para enriquecer o aprendizado, citando positivamente a experiência com uma professora que empregava música e tradução para a prática de pronúncia. Perinni (2014) aponta que essa variedade de abordagens ressalta a importância de uma metodologia diversificada para engajar os alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Essa abordagem mecânica do ensino também fora observada no artigo "A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia" (Lima, 2020), que contou com a participação de quatro estudantes em diferentes etapas do ensino. Os participantes ressaltaram a importância da implementação de métodos adequados para o público-alvo, destacando a necessidade de diversificação das estratégias educacionais.

Para Lima (2020), embora a repetição e tradução tenham seu valor no processo de aprendizagem, é essencial que as aulas não se limitem apenas a essa abordagem, pois o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos requer métodos diversificados que estimulem a compreensão, a expressão e a interação no idioma. Portanto, é fundamental que os professores busquem estratégias inovadoras e inclusivas para promover um ensino de inglês eficaz e abrangente, especialmente para alunos com deficiência visual.

Outro aspecto relevante é a percepção dos alunos sobre a atuação dos professores. Por exemplo, em estudos como "Ela sempre tava do nosso lado: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa" (Medrado, Silva, 2012), é sugerido que, apesar dos esforços dos professores, sobretudo os reconhecidos como uma figura que também estava aprendendo a ensinar, ainda existe o reforço da necessidade de uma padronização e nivelamento em relação à formação profissional dos docentes.

Esses dados podem nos indicar que os alunos sentem a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e criativa no ensino, que vá além da simples escrita no quadro, cópia e exercícios repetitivos que visam a memorização. Dessa forma, concluímos que a falta de variedade e adaptação de recursos e metodologias pode impactar negativamente a experiência de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com deficiência visual. Incorporar uma variedade de recursos, como áudios, táteis e tecnológicos, pode enriquecer o processo de aprendizagem e proporcionar oportunidades mais acessíveis e envolventes para todos os alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e eficaz.

8.2 O alcance e a acessibilidade do material didático

Nesta seção, examinamos os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual em relação ao material didático e às adaptações necessárias para garantir sua acessibilidade. É fundamental reconhecer a importância do material escolar adaptado, que desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiência visual, facilitando, auxiliando e possibilitando a aprendizagem destes (Cerqueira, Ferreira, 2000). A partir da análise dos artigos selecionados, destacam-se questões críticas envolvendo a inadequação dos recursos, a falta de acessibilidade e a escassez de materiais disponíveis em formatos adequados para atender às necessidades desses estudantes.

No artigo "Ela sempre tava do nosso lado": percepções da inclusão por alunos

deficientes visuais em aulas de língua inglesa” (Medrado, Silva, 2012), é ressaltado o papel crucial do professor na criação de recursos adaptados. A professora participante do estudo criava seus próprios recursos táteis, como roupas feitas de papelão, para que os estudantes com deficiência visual tivessem uma experiência de aprendizagem mais palpável, reconhecendo a percepção tátil como um instrumento importante na construção do conhecimento por parte dos alunos cegos.

Similarmente, em "O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva" (Silva, 2014), destaca-se a falta de material didático específico e a necessidade de adaptações por parte dos professores para atender às demandas dos alunos com deficiência visual². Além disso, o estudo observou que há uma predileção dos alunos para acessar aos materiais antecipadamente, para ter um primeiro contato com assunto junta a professora experiente com estudantes deficientes visuais, bem como observou uma predileção por suportes sonoros (Silva, 2014).

No estudo "Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no ensino fundamental: possibilidades e desafios" de Perinni (2014), evidencia-se, a partir do relato da estudante, a importância de estratégias inclusivas para promover a participação dos alunos com deficiência visual no processo educacional. Por exemplo, uma das professoras transcrevia o conteúdo do quadro para o caderno da aluna, considerando que, na época, ela possuía visão reduzida. No entanto, a autora sugere que poderiam existir outras abordagens para uma adaptação mais eficaz, levando em conta as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual.

Ao compartilhar sua experiência, a participante levanta questões cruciais sobre a acessibilidade do material didático. Ela enfatiza a necessidade de receber o conteúdo em formato txt para facilitar sua aprendizagem, ressaltando a falta de disponibilidade do livro didático nesse formato como uma barreira significativa. Além disso, a mesma expressa seu desejo por assistência tecnológica na sala de aula, propondo o uso de computadores ou notebooks para melhorar suas atividades de anotações e resolução de problemas (Perinni, 2014).

Por fim, em "A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia" (Lima, 2020), são apresentadas sugestões valiosas dos participantes, como atividades em documentos Word com vídeos descritos, ressaltando a importância da acessibilidade nos recursos audiovisuais. No entanto, também são

² Entretanto, a autora ressalta que, como essa fora uma experiência pioneira na instituição, é possível inferir que tais aspectos ainda não haviam sido devidamente planejados ou implementados.

destacadas situações de negligência, como a falta de adaptação de atividades e a inacessibilidade de plataformas online, dado o fato que uma das estudantes relata tentar negociar com seus professores para que possa ter acesso aos vídeos descritos, além de ter tido uma nota avaliativa inventada ao relatar a inacessibilidade do site pelo qual a professora havia disponibilizado a atividade. (Lima, 2020).

Esses dados indicam a necessidade da disponibilidade de recursos adaptados, como a adoção de um livro didático acessível para todos, seja em Braille ou em formato digital, que é essencial para garantir a autonomia do aluno em consultar e estudar o material com liberdade (Bruno, Nascimento, 2019). Assim, ter acesso a materiais adaptados não apenas facilita a compreensão do conteúdo, mas também fortalece a independência e a inclusão desses estudantes no ambiente educacional. individuais. No entanto, reforçamos o papel da rede de ensino na adaptação desses materiais, pois isso evitaria sobrecargas para os professores e garantiria que todos os alunos tenham acesso equitativo aos recursos necessários para uma educação inclusiva.

8.3 A subutilização do Braille como ferramenta

Nesta seção, abordaremos a utilização do Braille em sala de aula e a necessidade de um suporte especializado para este no contexto educacional, conforme evidenciado em dois dos cinco artigos analisados, a fim de garantir a inclusão, alfabetização (Oliveira, 2019) e exercício da leitura e escrita, com um real desenvolvimento integral de suas habilidades, visto que o processo de aprendizagem depende da associação de fatores internos e externos, e na busca de estratégias que possibilitem a autonomia e a aprendizagem, conforme apontado por Vygotsky (1989).

No estudo "O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva" (Silva, 2014), um dos aspectos destacados é a falta de conhecimento da professora sobre o Braille, sistema de escrita essencial para os alunos com deficiência visual e já conhecido pelos estudantes participantes, o que, para a autora, evidencia a importância de contar com um professor especializado para fornecer suporte adequado às atividades educacionais.

Silva (2014) pondera sobre a importância da formação contínua para os professores envolvidos na educação inclusiva, sugerindo a inclusão desse tema nos currículos dos cursos de licenciatura. Concordamos com o apontamento, uma vez que a preparação antecipada tornaria as práticas inclusivas mais conhecidas e tornaria os professores em formação mais familiarizados com a temática, independentemente de

estarem ou não inseridos nesse contexto.

Essa percepção é reforçada por uma das participantes do artigo “A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia” (Lima, 2020). Ela destaca a falta de conhecimento dos professores em Braille como uma lacuna na formação docente. Ao ser questionada sobre seus sentimentos em relação a essa questão, a estudante demonstra preocupação com a falta de preparo dos professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Lima (2020) observa que a participante está sentindo indignação e tristeza quando perguntada sobre como se sente com o fato dos professores não entenderem o Braille. Apesar de ter apenas quinze anos, ela possui conhecimento sobre a ausência de formação em Braille nos currículos dos cursos de licenciatura universitária, revelando assim uma consciência significativa sobre o tema. Acreditamos que a inclusão do Braille nos programas de formação de licenciatura poderia fornecer aos professores uma base mais sólida de conhecimento. No entanto, reconhecemos que isso, por si só, não garantiria uma inclusão efetiva, uma vez que os professores poderiam enfrentar dificuldades em lidar com as diversas necessidades dos alunos com deficiência visual.

Assim, esses dados ressaltam a importância de profissionais especializados que possam fornecer suporte aos professores em relação ao Braille. Ao negligenciarmos a utilização dessa habilidade, estamos deixando de aproveitar um potencial instrumento de aprendizagem que poderia promover uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os alunos, como o acesso à informação e a autonomia.

8.4 Diferentes perspectivas sobre o suporte especializado

Nesta seção, exploraremos a presença e a percepção do suporte especializado para alunos com deficiência visual no contexto educacional. Como apontado por Santana e Teixeira (2020), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na rede de ensino, proporcionando, em colaboração com os professores de sala de aula, um planejamento mais eficaz, análise mais detalhada das necessidades dos alunos, identificação de facilidades e dificuldades, além de promover a autonomia dos educandos.

Ao analisar os apontamentos dessas pesquisas, observamos uma variedade de perspectivas: alguns estudantes e professores expressam uma grande necessidade desse auxílio (Aragón e Silva, 2014; Medrado, Silva, 2012), enquanto outros desenvolvem um apego que, conforme Lima (2020) e Silva (2014) pode ser prejudicial em relação a sua

dinâmica com a escola regular. Além disso, os autores verificaram que a maioria dos alunos conta com o suporte especializado do Instituto dos Cegos de suas localidades, recebendo reforço nas aulas de inglês e outros apoios necessários para sua aprendizagem.

No estudo intitulado "Ela sempre tava do nosso lado": percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa" (Medrado, Silva, 2012), os alunos enfatizam o incansável esforço da professora em promover sua inclusão, ressaltando que ela fazia de tudo para incluí-los, mantendo o diálogo e desenvolvendo uma boa relação com os mesmos.

Aragón e Silva (2014), autoras do artigo "A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira: o discurso de um aluno com necessidades específicas visuais à luz da análise do discurso", destacam as percepções do estudante participante em relação à educação inclusiva e ao ensino de língua estrangeira. Ele reconhece o esforço dos professores em dar atenção aos alunos com necessidades específicas educacionais, porém, ressalta a necessidade premente de um suporte especializado, infraestrutura adequada e metodologias específicas para promover uma verdadeira inclusão. As autoras apontam que essa conclusão evidencia a importância de medidas concretas e direcionadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

No estudo "O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva" (Silva, 2014), é revelada uma série de desafios enfrentados pelos alunos e pela professora no ambiente escolar. Um dos aspectos destacados é a falta de suporte especializado na escola para traçar um plano de ação adequado. Adicionalmente, a presença de uma voluntária que auxilia os alunos nas aulas de inglês é considerada fundamental tanto pela professora quanto pelos alunos. Sua ausência é sentida e sua colaboração é valorizada, demonstrando a necessidade de suporte adicional para garantir o acesso ao conteúdo, visto que os participantes afirmam que não saberiam o que fazer sem ela, visto que eles não enxergam o conteúdo do quadro. Portanto, a autora aponta que esse processo de aprendizagem está em desacordo com o PNEE (Brasil, 2007) que orienta sobre a necessidade de um professor especializado atuando em conjunto com o professor titular, na elaboração e adaptação de material didático ou monitoria.

No entanto, o mesmo estudo observou que a falta de suporte especializado na escola resulta em atrasos nas tarefas e dificuldades para os alunos em diversas disciplinas. A dependência das aulas de reforço oferecidas pelo Instituto dos Cegos destaca a importância dessas instituições como um suporte essencial para os estudantes com

deficiência visual. Sobre o Instituto, uma das participantes declarou ser a salvação deles, sendo esta afirmação também corroborada por todos os demais alunos (Silva, 2014)

A autora observa que as aulas de reforço de inglês no Instituto dos Cegos representam uma tentativa de suprir a lacuna deixada pela falta de atendimento educacional especializado na escola (Silva, 2014). Segundo ela, o método utilizado nessas aulas proporciona uma maior atenção e clareza na explicação do conteúdo, ressaltando a necessidade de adaptações e suportes específicos para garantir uma aprendizagem eficaz.

Diante dessas dificuldades, as pesquisas em análise mostram como os alunos reconhecem a importância da presença de um professor monitor em todas as disciplinas para tornar seu ensino mais vantajoso. Assim, podemos considerar que a demanda por um professor monitor em todas as disciplinas reflete a necessidade dos alunos com deficiência visual de um suporte contínuo e abrangente para maximizar seu aprendizado e participação na sala de aula. Essas observações destacam a necessidade urgente de políticas e práticas que garantam suporte especializado e inclusão efetiva para os alunos com deficiência visual no ambiente educacional.

No estudo “A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia” (Lima, 2020), foram revelados relatos preocupantes que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos participantes. Uma das participantes expressa suas dificuldades em lidar com a língua inglesa, destacando que suas dúvidas frequentes a levam a buscar auxílio com colegas de escola, demonstrando a necessidade de suporte adequado para alunos e professores.

Além disso, outro participante, ao ser questionado sobre o suporte recebido pelos professores, revela que busca ajuda com profissionais especializados da Sala de Recursos, como os professores do ICPAC. Para o autor, essa necessidade dos alunos em buscar suporte externo é motivo de preocupação, especialmente quando três outros participantes também demonstraram preferência por recorrer aos professores do ICPAC em vez de seus próprios professores da escola regular. Lima (2020) ressalta a necessidade de mudanças diante desse cenário, destacando que a falta de indignação ou desconforto dos alunos com essa situação é preocupante e indica uma naturalização das dificuldades enfrentadas.

Essas análises apontam para a necessidade urgente de melhorias no suporte oferecido aos alunos com deficiência visual, tanto por parte dos professores da escola regular quanto dos profissionais especializados. A falta de recursos adequados e de apoio individualizado impacta negativamente a aprendizagem desses alunos e evidencia a importância de implementar medidas que garantam uma educação inclusiva e equitativa

para todos, enquanto o suporte do Atendimento Educacional Especializado forneceria adaptações curriculares, desenvolvimento de habilidades e competências, atuando em parceria com o professor regular (Santana, Teixeira, 2022).

8.5 Agrupamento e exclusão na dinâmica escolar

Nesta seção, vamos explorar os trechos que abordam a relação afetiva e dinâmica social entre os próprios estudantes, com foco especial na tendência observada de agrupamento e interação entre indivíduos semelhantes. Como apontado por Lima e Tavares (2012), as barreiras atitudinais podem se apresentar de forma intencional ou não, seja nas ações ou omissões, afetando o desenvolvimento social do indivíduo. Ao examinar esses apontamentos nos estudos analisados, observamos uma variedade de experiências e percepções, mas uma tendência comum é a preferência por interações entre pessoas que compartilham características semelhantes, como a deficiência visual. Isso sugere uma dinâmica social complexa, onde os estudantes buscam identificar-se e relacionar-se com outros que compartilham experiências similares.

No estudo “O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva” (Silva, 2014), foram observadas situações de exclusão que revelam as complexidades das interações sociais no ambiente escolar. Alguns alunos expressaram insatisfação quando a professora demonstrava atenção aos estudantes com deficiência visual, chegando a fazer comentários desagradáveis, interpretando esse suporte como uma preferência da professora pelos alunos cegos ou com baixa visão. Essas manifestações evidenciam uma resistência por parte de alguns alunos em aceitar a inclusão e em demonstrar empatia em relação às necessidades específicas de seus colegas.

No entanto, a autora destaca que uma aluna com deficiência visual conseguia estabelecer uma comunicação eficaz com uma colega vidente que se sentava próxima a ela. Apesar disso, durante as observações, notou-se uma considerável falta de interação entre os alunos com deficiência visual e os demais colegas videntes, dado que a autora interpreta como indicativo de uma segregação social, que pode comprometer o desenvolvimento de relações inclusivas e solidárias (Silva, 2014).

Uma situação ilustrativa ocorreu durante uma atividade em que a professora solicitou que os alunos formassem duplas para resolver um exercício de inglês. Embora ela houvesse sugerido para que os alunos com deficiência visual se juntassem a colegas videntes, alguns optaram por permanecer juntos, enquanto outros foram emparelhados com colegas videntes (Silva, 2014). Interpretamos que essa dinâmica revela tanto a

tendência dos alunos em agrupar-se com seus pares semelhantes quanto a disposição de alguns colegas videntes em colaborar com os colegas com deficiência visual.

Quanto à colaboração dos colegas da escola, os relatos dos estudantes sugerem uma falta de disposição geral para auxiliá-los nas atividades, embora em algumas ocasiões alguns colegas tenham oferecido ajuda. Essa ambivalência nas atitudes dos colegas reflete as diferentes percepções e níveis de engajamento em relação à inclusão e apoio mútuo dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento de uma relação saudável e amigável entre os alunos desempenha um papel fundamental não apenas no bem-estar emocional, mas também no processo de aprendizagem. Um exemplo elucidativo é o caso da estudante entrevistada no estudo "Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no ensino fundamental: possibilidades e desafios", escrito por Perinni (2014).

Conforme os dados da pesquisa, a participante relatou que ter um colega sentado ao lado dela foi de grande ajuda para entender o conteúdo da aula. No entanto, devido ao excesso de conversas, eles acabaram se separando. Inicialmente, a presença do colega ao lado desta auxiliou-a a se localizar na sala de aula e compreender as explicações da professora. Além disso, a estudante relatou que ter alguém próximo para explicar o conteúdo facilitou seu entendimento, embora reconhecesse que, por vezes, as conversas poderiam ser distrativas durante as discussões. Esse relato evidencia a importância das interações entre os colegas no processo de aprendizagem, destacando tanto os benefícios quanto os desafios associados a essas relações dentro do ambiente escolar.

O dado acima, se alinha, de acordo com a autora Perinni (2014), às teorias de Vygotsky sobre mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1989) afirmou que os indivíduos são construídos socialmente por meio da mediação, onde a interação com os outros permite a aquisição de significados culturais essenciais para o desenvolvimento pessoal.

Esses dados indicam que a dinâmica observada evidencia uma situação ainda em evolução nessa questão da dinâmica social inclusiva. No entanto, ressaltam a importância da socialização não apenas para a inclusão efetiva, mas também para o desenvolvimento integral do próprio aluno, como apontado por Vygotsky (1989). Este reconhecimento enfatiza a necessidade contínua de promover um ambiente escolar que valorize e incentive a interação entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças, visando não apenas à inclusão, mas ao desenvolvimento de cada indivíduo.

9 DEMANDAS E ADAPTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Booth e Ainscow (2002) destacam que diversos fatores, como o ambiente físico, as práticas culturais, as políticas adotadas, o currículo escolar, as estratégias de ensino, a disposição espacial dos alunos e a qualidade da interação, podem criar obstáculos no percurso educacional, afetando não apenas os estudantes com necessidades especiais, mas todos os alunos. A superação dessas barreiras, conforme os autores observam, requer uma mobilização de recursos diversos - sejam eles materiais, humanos ou políticos - tanto dentro das escolas quanto nas comunidades.

Assim, a análise dos dados coletados neste estudo evidencia a necessidade premente de investimento em formação continuada para os professores de Língua Inglesa, visando capacitá-los a lidar de forma eficaz com as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, bem como desenvolver uma identidade escolar inclusiva e não pontual, como apontado por Oliveira (2006). Essa demanda metodológica pode ser categorizada como uma barreira tanto atitudinal quanto comunicacional (Cerqueira, Ferreira, 1996; Brasil, 2015; Lima e Silva, 2008), uma vez que a falta de compreensão por parte dos educadores sobre esses conhecimentos e habilidades pode dificultar a criação de ambientes inclusivos e propícios à aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que alguns alunos relataram mudanças positivas no processo de inclusão quando comparado com suas experiências anteriores. Além disso, também foram relatadas experiências significativas nas quais os professores demonstraram esforço significativo para incluir os alunos, mesmo sem possuírem conhecimento específico, utilizando sua própria criatividade e os recursos disponíveis. Esses esforços destacam a importância da conscientização e da vontade de adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, mesmo diante de desafios e limitações.

Ademais, observou-se a importância crucial de se adotar abordagens pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades individuais, a fim de promover uma educação inclusiva e também eficaz, favorecendo a aprendizagem de uma competência linguística, cultural e política, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2018). Além disso, esse cenário reforça ainda mais a necessidade de investimento no professor como agente fundamental na promoção da inclusão educacional, tornando-os hábeis em promover adaptações curriculares não e significativas (Brasil, 1998).

Os educadores desempenham um papel central na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual e se faz necessário oferecer apoio técnico para estes, a fim de permitir a flexibilização e adaptação curricular, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares (BRASIL, 1998) e também na BNCC (Brasil, 2018). Ainda, assim como apontado por Glat e Blanco (2009), as adaptações curriculares apropriadas às necessidades dos alunos com deficiência podem ser transitórias e serem úteis para a promoção da participação e aprendizagem de todos em sala.

Também foram identificadas a adequação dos recursos didáticos e a acessibilidade dos materiais como elementos cruciais para promover a percepção de inclusão dos alunos. Nos estudos apresentados, a ausência desses elementos pode se classificar como barreiras adicionais de comunicação e informação, ou ainda, tecnológica (Brasil, 2015) enfrentadas pelos alunos com deficiência visual. A escassez de materiais adaptados em formatos acessíveis, como Braille ou formato digital, não apenas dificulta o acesso à informação, mas também compromete a autonomia desses alunos. Urgem, portanto, medidas concretas para disponibilizar materiais didáticos de Língua Inglesa acessíveis e adaptados, garantindo assim a igualdade de oportunidades educacionais e favorecendo o acesso ao currículo (Brasil, 1998).

Outro aspecto relevante é a subutilização do Braille como ferramenta de aprendizagem, o que também representa uma barreira de comunicação e informação (Brasil, 2015), posto que, assim como apontado por Mantoan (1997), a carência de materiais adaptados pode conduzir o estudante com deficiência a um verbalismo, desvinculado da realidade. No contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, isso significa o favorecimento de habilidades (como o *speaking* e *listening*) em detrimento de outras (*reading* e *writing*), não proporcionando um desenvolvimento integral.

A ausência de formação e apoio adequado para os professores utilizarem o Braille como um recurso pedagógico eficaz limita seu potencial no contexto educacional, além de resultar em tempo ocioso em sala de aula durante atividades escritas, como demonstrado na análise. Investimentos direcionados para a capacitação de profissionais especializados em suporte ao professor para a promoção do uso do Braille podem contribuir significativamente para superar essa barreira e promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Contudo, é igualmente essencial que a rede de ensino garanta a transcrição e impressão dos materiais em Braille, garantindo assim a acessibilidade dos

recursos educacionais para os alunos com deficiência visual, para que os professores atuem de forma metodológica.

Conforme analisado, a ausência de suporte especializado adequado pode ser considerada uma barreira adicional de comunicação e informação, sobretudo no cenário de aprendizagem de Língua Inglesa, dada a complexidade da disciplina e a necessidade de adaptações específicas para alunos com deficiência visual. A falta de profissionais capacitados para fornecer suporte individualizado dificulta a identificação e a superação das necessidades destes estudantes, bem como sobrecarrega os professores em sala de aula.

Além disso, alguns alunos revelaram uma inclinação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em detrimento de se sentirem integralmente inseridos e participantes na comunidade escolar regular. Essa preferência pode ser atribuída não apenas à percepção dos estudantes sobre a importância do suporte especializado, mas também à familiaridade e reconhecimento da eficácia desse serviço, sobretudo quando o diálogo e atendimento de suas necessidades não é uma realidade na escola regular. No entanto, é crucial ressaltar que essa inclinação não deve ser interpretada como uma rejeição à inclusão escolar, mas sim como uma manifestação da necessidade de suporte adicional para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico e social de cada aluno.

Contudo, esse cenário sugere uma espécie de lógica integralista (Sasaki, 1997), onde, embora os alunos estejam presentes fisicamente, eles não se sentem verdadeiramente conectados ou pertencentes/aceitos ao ambiente escolar comum. É imperativo, portanto, investir em programas de apoio e capacitação para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico para que a inclusão seja alcançada em sua plenitude.

Por fim, os resultados relativos à dinâmica social entre os alunos destacam tanto o potencial de desenvolvimento quanto a necessidade de formação de grupos e ambientes inclusivos. A tendência de agrupamento e interação entre pessoas com características semelhantes, como a deficiência visual, bem como o relato de situações de preconceito diretas, podem ser vistas como uma barreira atitudinal de adjetivação e segregação social (Lima, Silva, 2008). A promoção da diversidade, empatia e compreensão mútua entre os alunos é essencial para superar essa barreira e fomentar uma cultura de inclusão e respeito mútuo no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a investigar de modo abrangente a inclusão educacional de alunos com deficiência visual, contemplando diversos elementos do contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. A análise visou aprofundar-se nas percepções desses estudantes e examinar as barreiras enfrentadas, assim como as estratégias empregadas. Para atender a esse propósito, empregamos a técnica de meta-análise, abarcando uma seleção de cinco pesquisas publicadas que satisfaziam os requisitos predefinidos.

Assim, a análise realizada evidencia a complexidade das barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência visual no contexto educacional, especialmente no ensino de Língua Inglesa. Destacou-se a multiplicidade de fatores que contribuem para essas barreiras, incluindo desde a escassez de recursos didáticos adaptados até a falta de formação adequada dos professores. Fica claro que a superação dessas barreiras requer uma abordagem holística, que envolva não apenas a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos, mas também investimentos significativos em capacitação profissional, suporte especializado e promoção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

A valorização do papel dos professores como agentes fundamentais na promoção da inclusão educacional se destaca como um aspecto crucial, assim como a necessidade de investir em programas de formação continuada que os capacitem a lidar de forma eficaz com as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual. Além disso, é essencial garantir o acesso a materiais didáticos adaptados e apropriados, como o Braille, para promover a igualdade de oportunidades educacionais.

Do mesmo modo, é importante ressaltar a necessidade de promover uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de seus alunos e promova o respeito mútuo entre eles. Isso requer ações concretas para combater o preconceito, a segregação e a formação de grupos homogêneos, fomentando a interação e a integração entre todos os estudantes.

Em suma, concluímos que a superação das barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência visual no ensino de Língua Inglesa demanda um esforço coletivo e coordenado, envolvendo professores, gestores, profissionais de apoio e toda a comunidade escolar. Somente através de medidas abrangentes e efetivas podemos

garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de promover seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Carolina Correia. A audiodescrição como ferramenta pedagógica de inclusão em sala de aula. *In: CIET: EnPED. Anais*. São Carlos, v. 5, n. 1. 2020. p. 1-7.
- AMARAL. Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000873289>. Acesso em: 12 maio 2024. p. 91.
- ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano *et al.* A educação inclusiva e o ensino de língua estrangeira: o discurso de um aluno com necessidades específicas visuais à luz da análise do discurso. *In: I CINTEDI. Anais*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8343>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BACKES, Débora Dos Reis Silva; TELES, Perolina Souza; ARAUJO, Jacqueline Montalvão Etinger de. Desafios do ensino remoto para pessoas com deficiência no Município de Nossa Senhora Do Socorro/SE. *In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”*. *Anais*. São Cristóvão - SE: 25 set, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13787/15/14>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf. Acesso em: 12 maio, 2024.
- BATISTA, Gleisiane Silva; SANTOS, Sanadia Gama dos. Inclusão no ensino da Língua Inglesa: uma revisão bibliográfica. **Diversitas Journal**. Alagoas: Uneal, v. 7, n. 3, jul./set. 2022. p. 1436-451.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. trad. Ana Bernard da Costa. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Notas estáticas**: censo escolar 2018. Brasília, jan. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 maio, 2024. p. 4.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. jul, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial., jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 maio, 2024.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Brasília, ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 12 maio, 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares-estrategias-para-a-educacao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais/> Acesso em: 12 maio, 2024.

BRUNO, Garcia Marilda Moraes; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins. Política de acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Universidade Federal de Grande Dourado, MS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84848. 2019.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. *In*: VIII SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras. **Anais**. Goiânia, GO: FUNAPE - Faculdade de Letras da UFG, 2012. p. 67-76.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba/PR: Editora Appris, 2016. p. 235.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; COLOMBANI, Fabiola. A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 30, n. 59, 2017. p. 603-614.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**: Rio de Janeiro: IBCENTRO, n. 6, abr. 2000.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 15-35.

IBGE, Censo 2010. **Amostra – pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/23612>. Acesso em: 12 maio, 2024.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

KACHRU, Braj. (ed.). The other tongue: English across cultures. *In*: KACHRU, B. B. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1992. **World Englishes: Approaches, issues and resources**, 1982.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 12 maio, 2024.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In*: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora AGE, 2008.

LIMA, Rodrigo Pozzobon de Albuquerque. **A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18114>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997.

MARTINSI, Maria Cecília. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. Programa de educação continuada em mídias na educação. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/situando_usomidias_mec.pdf. Acesso: 12 mar. 2024.

MEDRADO, Betânia Passos; SILVA, Rosyclléa Dantas. “Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. **Línguas & Letras**, v. 13, n. 24. 2012. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6632>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MELO, Thanyson Dornelas de. O modelo médico e sua importância para a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 07, v. 12, jul. 2019. p. 169-179.

MOTTA, Livia Maria Vilella de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Org). **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus de *et al.* Inclusão e diversidade breves reflexões acerca do ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS. **Anais**. v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENEI/article/view/15326>. Acesso em: 12 maio, 2024.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Fisiopatologia Experimental) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco,

2006.

PACHECO, José Francisco *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 4 ed. Campinas: SP, 2010.

PERINNI, Sanandrea Torezani. Deficiência visual e a apropriação do conhecimento no Ensino Fundamental: possibilidades e desafios. **Revista Pró-Discente**: caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, v. 20, ed. 2, dez. 2014. p. 7-23. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/8952>. Acesso em: 15 fev. 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras Atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24. 2017. p. 13-31.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de desenvolvimento educacional do alto Uruguai – IDEAU. **REI - Revista de Educação do IDEAU**. v. 5, n. 12, julho/dez. 2010.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A importância de atendimento educacional especializado na educação especial em escolas públicas. **Revista de Psicologia**. v. 16, n. 63, out. 2022. p. 299-313.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**: Maringá, v. 10, n. 2, maio/ago. 2005. p. 227-234.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ivanilda Cardoso da. **O ensino de língua inglesa para deficientes visuais em contexto de educação inclusiva**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Inglesa), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.