

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA) NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAPÁ - AP

Damião Francisco de OLIVEIRA

Gisele Maria Souza BARACHATI

Universidade de Taubaté

Resumo

Este estudo é resultado de uma dissertação de mestrado que tem como objetivo investigar a inclusão de pessoas com deficiência visual (cegueira) no ensino de Língua Inglesa, em uma escola da rede pública do estado do Amapá, numa perspectiva decolonial. Especificamente, objetiva-se verificar como está acontecendo a aplicação dos instrumentos normativos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Nº 9.394/1996); Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Nº 13.146/2015) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei nº 13.415/2017), no tocante à inclusão de pessoas com deficiência visual (cegueira) no ensino de Língua Inglesa. Ademais, procura-se investigar quais são as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, tomando-se como aporte teórico as contribuições de Bakhtin (2003) - concepção de linguagem e importância de seus estudos para o ensino e aprendizagem e línguas - além de Vygostsky (1993), Mantoan (1997, 2003, 2007), Mazzota (1993, 2002), Sasaki, (1997), Dantas e Medrado, (2011, 2012, 2014, 2019); Medrado e Silva (2017); Motta, (2004) e Domingues, (2010) - linguagem, língua e inclusão. O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências vivenciadas em sala aula com estudantes cegos e com baixa visão e da pouca quantidade de estudos realizados sobre o assunto no Brasil. Trata-se de uma pesquisa com base qualitativa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas orais e escritas, a partir de questionários estruturados, realizadas com um professor e dois estudantes e pela observação de oito aulas *in locus* em uma escola da rede pública do estado do Amapá localizada na periferia da cidade de Macapá – AP. Os dados serão analisados tendo como fundamento estudos relacionados à inclusão, ao ensino e à aprendizagem de línguas. Como resultados deste estudo espera-se encontrar evidências sobre a obediência aos instrumentos normativos que tratam sobre a educação no Brasil e sobre a inclusão de pessoas com deficiência no que se refere ao ensino de língua inglesa na rede pública do estado do Amapá.

Palavras-Chave: Inclusão; Cegueira; Ensino; Legislação; Língua Inglesa.

*INCLUSION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT
(BLINDNESS) IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT A PUBLIC
SCHOOL IN MACAPÁ - AP*

Abstract

This study is the result of a master's thesis that aims to investigate the inclusion of people with visual impairment (blindness) in English language teaching, in a public school in the state of Amapá, from a decolonial perspective. Specifically, the objective is to verify how the application of normative instruments is happening: Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB - No. 9,394/1996); Brazilian Inclusion Law (LBI, No. 13,146/2015) and National Common Curricular Base (BNCC, Law No. 13,415/2017), regarding the inclusion of people with visual impairments (blindness) in English language teaching. Furthermore, we seek to investigate the difficulties faced by teachers and students in the process of teaching and learning the English language, taking as a theoretical contribution the contributions of Bakhtin (2003) - conception of language and importance of his studies for teaching and learning and languages - in addition to Vygotsky (1993), Mantoan (1997, 2003, 2007), Mazzota (1993, 2002), Sasaki, (1997), Dantas and Medrado, (2011, 2012, 2014, 2019); Medrado and Silva (2017); Motta, (2004) and Domingues, (2010) - language, language and inclusion. Interest in the topic arose from experiences in the classroom with blind and visually impaired students and the small number of studies carried out on the subject in Brazil. This is a qualitative-based research, whose data will be collected through oral and written interviews, based on structured questionnaires, carried out with a teacher and two students and through the observation of eight classes in locus in a public school in Rio Grande do Sul. state of Amapá located on the outskirts of the city of Macapá – AP. The data will be analyzed based on studies related to inclusion, teaching and learning of languages. As a result of this study, it is expected to find evidence on compliance with normative instruments that deal with education in Brazil and on the inclusion of people with disabilities with regard to English language teaching in the public network in the state of Amapá.

Keywords: Inclusion; Blindness; Teaching; Legislation; English Language.

INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL (CEGUERA) EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE MACAPÁ - AP

Resumen

Este estudio es el resultado de una tesis de maestría que tiene como objetivo investigar la inclusión de personas con discapacidad visual (ceguera) en la enseñanza del idioma inglés, en una escuela pública del estado de Amapá, desde una perspectiva decolonial. Específicamente, el objetivo es verificar cómo se está dando la aplicación de los instrumentos normativos: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB - nº 9.394/1996); Ley Brasileña de Inclusión (LBI, nº 13.146/2015) y Base Curricular Común Nacional (BNCC, Ley nº 13.415/2017), relativas a la inclusión de personas con discapacidad visual (ceguera) en la enseñanza del idioma inglés. Además, buscamos investigar las dificultades que enfrentan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, tomando como aporte teórico los aportes de Bakhtin (2003) – concepción del lenguaje e importancia de sus estudios para la enseñanza y el aprendizaje y idiomas - además de Vygotsky (1993), Mantoan (1997, 2003, 2007), Mazzota (1993, 2002), Sasaki, (1997), Dantas y Medrado, (2011, 2012, 2014, 2019); Medrado y Silva (2017); Motta, (2004) y Domingues, (2010) - lengua,

lengua e inclusão. El interés por el tema surgió de experiencias en el aula con estudiantes ciegos y deficientes visuales y del pequeño número de estudios realizados sobre el tema en Brasil. Se trata de una investigación de base cualitativa, cuyos datos serán recolectados a través de entrevistas orales y escritas, basadas en cuestionarios estructurados, realizadas con un profesor y dos alumnos y a través de la observación de ocho clases in loco en una escuela pública de Rio Grande do Sul. Estado de Amapá ubicado en las afueras de la ciudad de Macapá – AP. Los datos serán analizados en base a estudios relacionados con la inclusión, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Como resultado de este estudio, se espera encontrar evidencias sobre el cumplimiento de los instrumentos normativos que abordan la educación en Brasil y sobre la inclusión de personas con discapacidad en la enseñanza del idioma inglés en la red pública en el estado de Amapá.

Palabras-clave: Inclusión. Ceguera. Enseñanza. Legislación. Idioma Inglés.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em “salas de aulas comum” é um tema bastante discutido no âmbito acadêmico no Brasil por autores como Mazzota (1993, 2002), Mantoan (1997, 2003, 2007), Sasaki, (1997), visto que houve necessidade de mudança de postura na prática docente, sobretudo com o intuito de atender aos preceitos jurídicos em voga. Porém, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino de Língua Inglesa, o assunto ainda é pouco explorado, havendo um baixo número de teses defendidas, tais como os estudos realizados por Dantas e Medrado (2011, 2014), Celane e Medrado (2017), Magalhães e Fidalgo (2020) e outros vinculados a instituições como UFPB, UNICAMP, PUC-SP e UNIFESP, fato que corrobora a justificativa para a realização deste estudo.

Embora exista previsão legal para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência tanto na Constituição Federal quanto em leis complementares e específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, e a Lei nº 13146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, questiona-se a respeito da prática docente e do cumprimento do que é previsto nas referidas legislações.

Desse modo, busca-se verificar como está acontecendo a aplicação dos instrumentos normativos sobre inclusão de pessoas com deficiência, especificamente, sobre ensino de língua inglesa para estudantes cegos, e, ao mesmo tempo, investigar quais são as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes no processo de ensino

e aprendizagem no ensino fundamental e médio de uma escola da rede pública estadual localizada na zona urbana do município de Macapá.

Em uma consulta feita à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-CAPES), constatou-se que a produção acadêmica envolvendo os descritores ENSINO - LÍNGUA INGLESA - CEGOS é incipiente. Tomando como marco temporal o período compreendido entre os anos de 2019 e 2023, envolvendo as áreas de Linguística, Literatura, Artes e Literatura, só foram encontrados oito trabalhos, todos em nível de dissertação, sendo que um deles estava em duas bases de coletas diferentes.

O interesse pelo tema surgiu em virtude da prática docente do pesquisador, quando teve contato com alunos cegos e com baixa visão na Educação Básica. Tal fato promoveu reflexões a respeito das ações do docente de língua inglesa, considerando o fato de que, durante sua formação em nível de graduação, não havia na matriz curricular do curso de Letras estudos relacionados ao tema. Essa problemática favoreceu o surgimento de muitas dificuldades para o desenvolvimento das atividades docentes do pesquisador, havendo a necessidade recorrer a ajuda de colegas e buscar leituras para aprofundamento sobre o tema.

Não obstante as experiências promovidas em sala de aula, a formação teórica e a prática em atividade jurídica como advogado e/ou como assessor técnico-jurídico na Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá e no Programa de Educação para a Paz da Secretaria de Educação do Estado do Amapá aumentaram o interesse do pesquisador pelo tema.

Essas vivências serviram de base para a realização de estudos com o intuito de verificar a eficácia da legislação sobre o ensino de língua inglesa na rede pública do Estado do Amapá tendo como *locus* uma escola de ensino fundamental e médio da zona urbana de Macapá.

Para o desenvolvimento da prática pedagógica tendo como prioridade a construção de conhecimentos em uma sociedade democrática e defensora do Estado de Direitos, o professor, além de ter habilitação legal, precisa estar em constante formação para assim poder ajudar a construir e ressignificar saberes, pois

ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. ” (Mantoan, 2003, p. 41).

Desse modo, visando colaborar com a produção de conhecimentos no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, este trabalho visa responder, dentre outros, aos seguintes questionamentos: há formação voltada para a atividade docente quanto ao atendimento a deficientes visuais nas escolas da rede pública do Estado do Amapá? Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor e por alunos cegos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa? Há efetividade no cumprimento da legislação sobre a inclusão de discentes cegos no ensino de língua inglesa na rede pública do Estado do Amapá?

Com o intuito de obter dados para a realização dos estudos, serão realizadas entrevistas estruturadas com um professor e dois alunos da escola *locus* da pesquisa, as quais serão respondidas de forma oral e/ou escritas, assim como serão observadas oito horas-aulas *in loco*, para posterior análise das informações coletadas.

Assim, este estudo terá uma base qualitativa, pois, segundo Gil (2002, p. 133),

a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Nesta perspectiva, Godoy (1995b, p. 21) afirma que na pesquisa qualitativa

o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Assim, este estudo será dividido em três seções, levando-se em consideração a cronologia dos fatos e a realização da pesquisa. Cada seção será subdividida em subseções considerando a abrangência dos tópicos a serem abordados.

Na primeira seção, serão feitas considerações sobre a evolução histórico-conceitual da inclusão escolar da deficiência visual (cegueira) e o ensino de língua inglesa numa perspectiva decolonial.

Deste modo, serão abordadas as concepções sobre inclusão e ensino e aprendizagem de língua inglesa, fazendo um resgate histórico-legislativo sobre as políticas de inclusão de pessoas cegas na educação escolar no Brasil, especificamente sobre o ensino de Língua Inglesa. Nesta perspectiva, serão analisados documentos político-legislativos que abordam os temas inclusão e ensino e aprendizagem de línguas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular de 2018, destacando os principais itens previstos para posterior contraposição com a situação fática do dia-a-dia na sala de aula.

Na segunda seção, serão abordadas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas tendo como fundamento a concepção bakhtiniana de linguagem, o aporte teórico de Lev Semenovitch Vygotsky e estudos já realizados no Brasil sobre o tema. Assim, inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica a respeito da produção acadêmica sobre o ensino de língua inglesa para pessoas cegas no Brasil e, em seguida, serão destacados pontos como a importância da língua inglesa para a inclusão de pessoas cegas e o pleno exercício da cidadania, assim como os aspectos metodológicos necessários para a real inclusão de pessoas cegas em contextos diversos.

Neste sentido, este estudo tem sustentação nas ideias defendidas por Vygotsky que, ao se referir sobre a função da educação e da inclusão de pessoas cegas, afirma que:

A educação deve de fato fazer uma criança cega tornar-se uma criança normal, um adulto socialmente aceito e deve eliminar o rótulo e a noção de “defeituoso”, fixado ao cego. E, finalmente, a ciência moderna deve dar ao cego o que é correto para o trabalho social, não em forma degradante, filantrópica ou orientada para a invalidez (como tem sido a prática padrão até agora), mas em formas que correspondam à essência verdadeira do trabalho. Isto sozinho criará uma posição social

indispensável para qualquer indivíduo (Vygotsky, 1983, p. 150-151 *apud* Celani e Medrado, 2010).

A terceira seção apresenta a contextualização dos sujeitos da pesquisa, a descrição do processo de coleta dos dados, análise, discussão, apresentação dos resultados e considerações finais.

1. INCLUSÃO DE PESSOAS CEGAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS LEGAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

É comum no Brasil se dizer que “uma coisa é a existência de leis e outra coisa é aplicação delas”. Também é muito comum ouvir nas escolas expressões como “uma coisa é o que diz o papel, outra coisa é a prática”. Tomando como exemplo essas duas expressões, far-se-á reflexões sobre a institucionalização de leis e documentos orientadores de direitos e a possível garantia deles abordando-se questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobretudo para pessoas com cegueira em escola pública.

Assim serão abordados aspectos referentes à criação de leis que tratam sobre a inclusão de pessoas com deficiência fazendo uma abordagem histórica e aspectos didático-pedagógicos da prática de ensino e aprendizagem de língua inglesa tendo como foco uma abordagem decolonial do ensino.

1.1 INCLUSÃO DE PESSOAS NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

Os direitos sociais no Brasil tiveram um salto com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e, a partir de então, diversos dispositivos legais foram criados com o intuito de fazer valer as premissas constitucionais e assim transformar aspectos sócio-políticos brasileiros garantindo a todos a igualdade de direitos.

Todos esses direitos são salvaguardados por princípios constitucionais que fundamentam a aplicação da Lei Maior e objetivam a seguridade no cumprimento deles

entre os quais se destacam a “igualdade de todos em distinção de qualquer natureza”, assegurado em seu artigo 5º, que, por si só, já seria o bastante para tratar do tema ora abordado. Entretanto, merecem destaque a garantia da cidadania e do direito à educação e outros assegurados em legislação complementar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei nº 13.415/2017).

A tentativa de inclusão de pessoas no Brasil tem ganhado destaque nas últimas décadas, sobretudo nos aspectos relacionados às questões étnico-raciais, de gênero e de deficiência. Entretanto, no tocante à inclusão escolar, especificamente de pessoas cegas no ensino de língua inglesa, pouco tem sido estudado e produzido e, possivelmente, pouco tem sido feito a este respeito.

Entretanto, no que se refere à legislação sobre o tema, há previsão legal tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Lei nº 13.146/2015, que regulamentou a Base Nacional Comum Curricular, cujos trechos mais relevantes a este estudo serão abordados a seguir.

1.1.1 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Considerada como a “Constituição Cidadã”, a Constituição Federal de 1988 destaca a necessidade de reparação social e assegura direitos sociais individuais e coletivos entre os quais a extensão da educação para todos, prevista nos artigos 6, 205 e 206.

Deste modo, o artigo 205 esclarece que não basta estender o direito a todos; é dever do estado a garantia de direitos aos cidadãos e à sociedade cabe cobrar o cumprimento da lei para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. Neste sentido, o artigo 6º deixa claro que a educação e outros direitos fazem parte das garantias sociais asseguradas na forma daquela Constituição, se encaixando tanto na classe das garantias formais quanto das garantias materiais.

No que se refere à educação inclusiva, a Constituição Federal assegura, no artigo 206, inciso I, que o ensino será ministrado com base, entre outros, no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988. p. 184). E no artigo 208, inciso III, a lei prevê que o estado garanta “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988. p. 185).

Deste modo, o direito à inclusão escolar de pessoas com deficiência é assegurado na Lei Maior do Brasil, e, portanto, torna-se imperiosa a sua efetivação seja em nível federal, estadual ou municipal, de forma autônoma ou concorrente.

1.1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E A INCLUSÃO ESCOLAR

Derivada de uma Constituição que tem como princípio a garantia da igualdade entre todos os brasileiros e o exercício da cidadania, a LDB traz, em seu arcabouço, uma gama de dispositivos que tratam sobre a educação inclusiva e a busca pela efetivação de direitos educacionais àqueles que precisam de um olhar diferenciado tanto nos aspectos estruturais quanto humanos, que envolvem não apenas a garantia ao acesso, mas também a permanência no ensino.

Deste modo, em seus artigos 2 e 3, a LDB reafirma o que já fora garantido na Constituição Federal de 1988 e acrescenta, no artigo 3, os princípios basilares da educação nacional. Entre estes princípios, destaca, no inciso VII, a valorização do profissional da educação, atribuindo respeito e valorização à ação docente. Ainda neste mesmo dispositivo, no inciso XIV, destaca como mais um princípio norteador do processo de ensino e aprendizagem exposto na lei maior da educação nacional, o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. (Brasil, 1996. p. 09).

Nos artigos 58, 59 e 60, a referida lei trata da inclusão de pessoas com deficiência, denominando-a “educação especial e inclusiva”. Nota-se que, embora a temática seja a mesma, os termos empregados no regramento jurídico trazem em seu texto a expressão “educação especial”, que já fora bastante criticada por não ser representativa do sentido mais amplo da educação escolar inclusiva. Leia-se o artigo 58 a seguir:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996. p 42-43).

Merecem destaque ainda os termos “preferencialmente”, no *caput* do artigo, assim como o termo “integração”, no parágrafo 2º, destacando a não obrigatoriedade de oferta em rede regular de ensino, bem como a compreensão equivocada entre os termos “integração” e “inclusão”.

No artigo 59 são assegurados aos educandos outros tratamentos diferenciados no que tange a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e outras organizações específicas, bem como a formação de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, como se lê a seguir:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996. p. 43)

Mais uma vez o termo “integração” aparece no corpo do texto legal, referendando a compreensão distorcida da inclusão, conforme a compreensão do referencial teórico aqui defendido.

Embora o texto originário desta lei tenha sido modificado com o acréscimo de mais dispositivos como, por exemplo, os artigos 60A e 60B, que tratam da educação bilíngue e fazem referência às pessoas com deficiência surdo-cegueira, em nenhum

momento o texto aborda diretamente a inclusão de pessoas cegas e, especificamente, o ensino de línguas para este público.

1.1.3 BNCC E A INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, foi instituída com o objetivo de reorganizar o ensino brasileiro e promover mudanças na Educação Básica, principalmente no que refere a sua reestruturação curricular, flexibilizando a cada ente federativo a possibilidade de elaborar seus próprios currículos atribuindo-lhes características próprias mediante um referencial legal nacional comum. Desta forma, a norma favorece a implementação de projetos que permitem um redesenho curricular mais voltado à realidade de cada unidade de ensino e assim, a possibilidade de construção de metodologias que atendam às demandas do público escolar.

No entanto, a BNCC trata da inclusão de pessoas com deficiência, diretamente, somente uma única vez em seu texto introdutório, quando cita a lei que a regulamentou e, indiretamente, quanto se refere à educação para pessoas com deficiência.

Porém, considerando que a BNCC é organizada a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, a inclusão é promovida ao longo do documento, que prevê ações voltadas à formação de professores e à prática de ensino e aprendizagem de forma colaborativa.

Desta forma, destacam-se alguns pontos abordados no referido documento os quais favorecem o processo de inclusão escolar, sobretudo a respeito do ensino de língua inglesa numa perspectiva decolonial.

A Base Nacional Comum Curricular atribui caráter formativo ao ensino de língua Inglesa e, assim, destaca sua função social e a importância que deve ser dada à questão dos multiletramentos,

concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (Brasil, 2018, p. 242).

Das seis competências específicas da área de Linguagem no Ensino Fundamental, quatro delas envolvem a temática em destaque. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p. 63)

Visando a uma aprendizagem mais colaborativa, que envolve o aprendiz em suas diversas dimensões, o referido documento está estruturado em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Logo, percebe-se a importância que deve ser dada à pessoa com deficiência, devido aos aspectos inerentes ao desenvolvimento das competências e habilidades pretendidas para o ensino do componente curricular de Língua Inglesa.

Entre estas competências específicas para o ensino de língua inglesa, merecem destaque as de número um, três e cinco que, de forma conjunta, apontam para um aprendizado que promova a interação, contribuindo para inserção dos sujeitos num mundo globalizado, valorizando a identidade, a ética e atuando de forma crítica e responsável.

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (Brasil, 2018, p.246)

Em relação às habilidades que o estudante precisa desenvolver ao longo dos anos, da Educação Básica, elas vão se complementando e, já no sexto ano, destacam-se algumas que exigem uma abordagem didático-pedagógica diferenciada ao lidar com pessoas cegas, como a habilidade a seguir, que prevê a escrita de textos variados:

(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. (BRASIL, 2018, p. 251).

Nos anos seguintes, o desenvolvimento das habilidades ocorre de forma contínua e progressiva. Assim, a aprendizagem da língua inglesa deve se dar a partir do uso de recursos variados, de forma coerente e significativa, em conformidade com os objetivos e finalidades curriculares, mas também das necessidades dos estudantes, dentre eles, os deficientes visuais (cegos).

Ao longo do documento, o ensino de língua inglesa com foco na participação ativa do aprendiz é evidenciada, seja fazendo uso de capacidades físico-motoras, seja fazendo uso de capacidades auditivo-visuais em situações de aprendizagem na escola ou na vida social e familiar, conforme exemplificada nas habilidades específicas a seguir:

(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.

(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas

(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. (Brasil, 2018, p. 253-262)

Já no Ensino Médio, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes reforçam a necessidade de se levar em consideração os aspectos inerentes ao processo de inclusão de pessoas cegas no aprendizado de línguas, uma vez que, nesta etapa da Educação Básica, objetiva-se não apenas o desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos, mas também a preparação para a continuidade dos estudos em nível superior.

Assim, entre outras competências específicas da área de linguagens, destacam-se:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como

formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2018, p. 492).

Em relação às habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, destacam-se ainda aquelas que evidenciam a língua inglesa como uma língua de comunicação global e a utilização de múltiplas linguagens a partir das quais o aprendiz deverá “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (EM13LGG403) (Brasil, 2018, p. 495). e “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (EM13LGG703). (Brasil, 2018, p. 497).

Logo, a BNCC, na qualidade de documento orientador e legal da Educação Básica em vigor no Brasil, prevê a adoção de medidas para a inclusão escolar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, conforme justificativas apresentadas a seguir, tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo.

1.1.4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS CEGAS CONFORME A LEI Nº 13.146/2015 – ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Seguindo a política de inclusão escolar no Brasil, a Lei de nº 13.146, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicada em 2015, trouxe, entre outras inovações, a concepção de “deficiência” e características de uma política que visa à inclusão. Desta forma, fundamentada na Constituição Federal de 1988, esta lei foi criada com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência visando o pleno exercício da cidadania.

No *caput* do artigo 2, a referida lei estabelece o conceito de deficiência e, em seu parágrafo único, estabelece critérios para a avaliação escolar, que deverá levar em consideração critérios biopsicossociais e a participação de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Visando a um melhor entendimento da política de atendimento à pessoa com deficiência, no artigo 3 são apresentadas explicações sobre alguns termos correlatos

entre os quais se encontram acessibilidade de comunicação, tecnologia e adaptações, deixando claro que barreiras são “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. p 09-10).

Nos artigos 4 e 5 são assegurados o direito à igualdade de oportunidades e proteção contra negligências e quaisquer formas de discriminação englobando:

distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas” (Brasil, 2015. p. 12).

O direito prioritário à educação para pessoas com deficiência é garantido no artigo 8, porém é nos artigos 27 e 28 que é assegurado o sistema inclusivo em todos os níveis de ensino pelo estado, pela família e comunidade escolar, e pela sociedade, bem como a responsabilidade do poder público pela criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino inclusivos, dos projetos pedagógicos e de todas as ações voltadas à garantia do acesso e da permanência das pessoas com deficiência na escola, inclusive a formação de professores e a adequação de projetos político-pedagógicos, além da articulação com outros setores da sociedade.

2. ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

De acordo com o dicionário Michaelis, versão *on-line*, o termo inclusão é um substantivo feminino que representa “Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção”. Já para o Dicionário Aurélio, versão *on-line*, o termo inclusão é um substantivo feminino que representa “Introdução de algo em; ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de; inserção”.

Assumindo significados semelhantes, nos dois dicionários, o termo inclusão faz parte do léxico da Língua Portuguesa e, francamente, é empregado em diversos ramos do conhecimento, entre eles a pedagogia. Embora, em alguns casos, seja utilizado com sentido diferente, por diversas razões, as quais não serão objeto de discussão neste estudo, a palavra inclusão assume o sentido de juntar-se a, fazer parte de, constituir-se com, e não apenas os sentidos de integração ou adição, sem considerar os aspectos sócio-político-pedagógicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a inclusão escolar é mais do que o ajuntamento, a reunião, a integração física de corpos de alunos em salas de aulas sem a devida promoção de mudanças de atitudes e mentalidades sobre as diferenças e diversidades peculiares ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a inclusão escolar, em um sentido mais amplo, engloba um conjunto de ações que visam à promoção da aprendizagem em diversas áreas respeitadas as características e necessidades individuais dos alunos, pois, conforme as palavras de Mantoan (2003, p. 36),

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Desta forma, considerando a necessidade do aprendizado de língua inglesa, não apenas pela obrigatoriedade prevista na legislação vigente, mas pela importância que tem esse idioma para a formação dos sujeitos, a inclusão no processo de ensino e aprendizagem desta língua é uma necessidade. Ademais, aprender uma segunda ou terceira língua pode colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos e, conseqüentemente, do exercício da cidadania.

Ao utilizarmos uma língua, seus termos e expressões assumem diversos sentidos que são atribuídos conforme o repertório do autor-leitor e do contexto situacional de uso. Assim, as palavras se articulam na construção de sentidos, que de

forma complexa, são atribuídos e ressignificados por sujeitos discursivos. Essa produção de sentidos obedece a regras estabelecidas que devem ser ensinadas e aprendidas em situações dialógicas nas quais os discursos são produzidos e reproduzidos.

Neste sentido, o conhecimento sobre a língua e seus usos em diversas situações comunicativas é necessário para todos os seus usuários, exercendo função primordial para a comunicação e o intercâmbio social.

Neste processo de comunicação, os enunciados são produzidos para representar situações concretas, que dão origem a novos enunciados, de maneira dinâmica, como explica Bakhtin (2003):

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado- da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos urna compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (Bakhtin, 2003. p 275).

Assim, a aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva decolonial comunga com as ideias de Bakhtin, quando ela promove a inclusão dos sujeitos e propõe diálogos capazes de construir e reconstruir os saberes a partir dos enunciados produzidos.

Com a intensificação da globalização e a crescente necessidade de comunicação simultânea, o aprendizado da língua inglesa tornou-se uma necessidade para que os sujeitos possam se manter informados e produzir conhecimentos. E quando se leva em consideração as pessoas com deficiência visual (cegueira), esta necessidade torna-se mais difícil de ser conquistada.

As dificuldades são evidenciadas cotidianamente nas salas de aulas nas quais há pessoas cegas, quando na maioria das vezes, não existem recursos materiais e/ou humanos necessários à prática docente com esse público. Daí a necessidade da

formação continuada do professor para que ele seja capaz de agir coerentemente em cada situação vivenciada em sua prática. Neste viés, Mantoan (2003, p.41) afirma que

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Neste sentido, ao se referir às escolas e à necessidade do fazer pedagógico com base na relação histórico social dos aprendizes, Vygotsky, partindo do entendimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defende a interação das crianças com deficiência e a prática docente que leve em consideração as potencialidades e não deficiências, destacando que

(...) Primeiramente, há objetivos comuns, que põem em xeque os meios utilizados tanto em escolas normais, como nas especiais. Depois, há os meios específicos e singulares utilizados em escolas especiais. No entanto, a despeito de ambos, há a criatividade da escola – que a torna uma escola de compensação social, de socialização e não uma escola “para o fraco de espírito”, que o faria se conformar com o defeito ao invés de conquistá-lo (Vygotsky, 1929, p. 50).

Logo, a escola precisa levar em consideração as subjetividades de cada aluno para que possa promover a inclusão das pessoas com deficiência visual (cegueira) e assim, cumprir com a legislação e com a função social a ela atribuída. É preciso que pensemos a escola na visão do outro, que enxerguemos as situações fáticas vivenciadas no dia a dia, no processo de ensino e aprendizagem, sob o ponto de vista das pessoas com deficiência, colocando-nos no lugar delas.

Fidalgo (2010, p. 123), refletindo sobre a visão do não deficiente a respeito dos incluídos, afirma que

a descrição que fazemos de suas necessidades parte da nossa perspectiva do que estas seriam. Os alunos e seus pais, continuam não-parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos para todos, pois estes pressupõem voz e pressupõem que essa voz será ouvida, suas

opiniões discutidas para a (re)construção das práticas. Logo, não formamos sujeitos autônomos, no sentido de serem agentes de suas escolhas, negociadores de seus significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo.

Daí a necessidade de se levar em consideração os aspectos levantados tanto pelos professores quanto pelos estudantes, sujeitos envolvidos na prática pedagógica, pois eles têm condições de pensar, falar, propor e agir sobre aquilo que lhes diz respeito. Não cabe a um professor pesquisador ou a executores de tarefas vinculados a um sistema de ensino, leia-se, secretarias de educação, dizer o que, e nem como deve ser feita a inclusão de pessoas cegas no ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este é um estudo que ainda está em construção. A coleta e a análise dos dados ainda serão realizadas. Desta forma, os desdobramentos futuros advindos dos resultados e das provocações que ele nos apresenta poderão ser objeto de novas produções.

Porém, de antemão, destaca-se que mais estudos com outras variáveis precisam ser realizados para que possamos construir conhecimentos que venham a efetivar a promoção e o exercício da cidadania das pessoas cegas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7 ed. Senado FEDERAL, agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. MEC, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (org.) **Formação de Professores de línguas na América Latina e Transformação Social.** Campinas: Pontes Editora, 2010, p. 57-67.

DANTAS, Rosycléa; MEDRADO, Betânia Passos. **O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais:** inclusão social, políticas educacionais e formação de professores. Joao Pessoa: cnpq, 2011.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES. M. Cecilia. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de Compensação social. *In*: CELANI, M. A. Alba. e MEDRADO, B. Passos (org.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2017. p. 63-96.

FIDALGO, Sueli Salles. Para dar voz aos excluídos da escola. **Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios.** Anais do II CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, v. 1, p. 1228-1241.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. *In*: Gil Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 41-57.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *In*: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Pela escola inclusiva para todos.** Direcional escolas, jul. de 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997. 235 p.

MEDRADO, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba. A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas, p. 203-220. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017. ISBN: 9788580392708, DOI 10.5151/9788580392708-10.

MEDRADO, Betânia Passos; SILVA, Rosycléa Dantas. Ela sempre tava do nosso lado: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 13, n. 24, p. 13-34, 01 jan. 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6632> Acesso em: 17 dez. 2024.

MOTTA, Livia Maria. V. de Mello. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão**: um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade. 2004. 204 f. (Tese) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VASCONCELOS, Volnei Jandir Bigliardi. O Conceito de Mediação e ZDP Em Sala de Aula de Língua Estrangeira. *In: Revista Didática Sistemática*, v. 2, trimestre: janeiro-março de 2006.

VYGOTSKY, Lev. A criança cega. Tradução para fins didáticos realizada por Adjuto de Eudes Fabri, de L. S. VIGOTSKI, El niño cego. *In: VYGOTSKY, Lev. Obras Escolhidas, Fundamentos de Defectologia*. Tomo V, Madrid: Editorial Pedagógica, 1983, p. 99-151.

VYGOTSKY, Lev. Chapter 2: principles of education for physically handicapped children. *In: RIEBER, R. W. (ed.). The collected works of L.S. Vygotsky: v. 2, Fundamentals of Defectology*. New York and London: Plenum Press. 1924b/1993. p. 65-75.

VYGOTSKY, Lev. Introduction: Fundamental problems of defectology. *In: RIEBER, R. W. (ed.). The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology*. New York and London: Plenum Press, 1929/1993. p. 29 – 51.

Damião Francisco de OLIVEIRA

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e em Direito pela Faculdade Estácio – SEAMA; Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal do Amapá e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas; Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté; Ministra as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura e Redação, na educação básica (regular e EJA) nas Redes Públicas dos municípios de Santana-AP e Macapá-AP e do Estado do Amapá. Ministrou as disciplinas de Direito Constitucional no Instituto Federal do Amapá e Metodologia dos ensinos de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal do Amapá; Coordenou o Programa de Educação para a Paz do Governo do Amapá e a Reestruturação da EJA do município de Macapá.

Gisele Maria Souza BARACHATI

Graduada em Letras e Pedagogia; Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Psicopedagogia; Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Letras. É professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos desde 2001, tendo atuado como professora de Língua Inglesa (cargo atual), nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Equipes Gestoras e na Secretaria de Educação. Em 2023, passa a compor o quadro de professores efetivos da Universidade de Taubaté (UNITAU) como Professora Auxiliar I do Instituto Básico de Humanidades (IBH) e do Mestrado em Linguística Aplicada. Em 2024, é nomeada Coordenadora Adjunta do Mestrado Acadêmico. A professora ainda presta assessoria pedagógica, atua como Coordenadora Adjunta do PNLD Literário desde 2018; foi redatora do Currículo Paulista de Língua Portuguesa pela e Avaliadora do PNLD Didático em 2022. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3483-3129>