

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MIRELLE GONÇALVES DE REZENDE

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL EM
LÍNGUAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS
DE LETRAS**

UBERLÂNDIA/MG

2024

MIRELLE GONÇALVES DE REZENDE

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL EM
LÍNGUAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS
DE LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R467
2025 Rezende, Mirelle Gonçalves de, 1986-
A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A FORMAÇÃO
INICIAL EM LÍNGUAS [recurso eletrônico] : UMA
INVESTIGAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS LETRAS
/ Mirelle Gonçalves de Rezende. - 2025.

Orientador: Fernanda Costa Ribas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.120>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12312ELI015				
Nome do Discente:	Mirelle Gonçalves de Rezende				
Título do Trabalho:	A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL EM LÍNGUAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LETRAS				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Inteligência artificial na educação linguística e na formação de professores de línguas: abordagens críticas e decoloniais				

Reuniu-se por webconferência a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Viviane Cabral Bengezen - UFCat; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da Dissertação.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2025, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2025, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6128602** e o código CRC **7C5948DC**.

Referência: Processo nº 23117.010791/2025-31

SEI nº 6128602

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão à minha orientadora, **Professora Dra. Fernanda Costa Ribas**, por sua orientação criteriosa e dedicada. Suas observações pertinentes e valiosas foram imprescindíveis para o desenvolvimento e a qualidade do trabalho que ora apresento.

Aos docentes do **Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística** do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, manifesto meu reconhecimento pelas aulas ministradas e pelas orientações oferecidas, que foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

Registro meus sinceros agradecimentos às integrantes da banca de qualificação, **Professora Cristiane Carvalho de Paula Brito**, **Professora Maria Cecília de Lima** e a **Doutoranda Cássia Aparecida da Silva**, por gentilmente aceitarem o convite para participar desta etapa tão importante. Suas considerações e sugestões construtivas foram essenciais para o aprimoramento desta dissertação.

Agradeço, igualmente, às integrantes da banca de defesa, **Professora Cristiane Carvalho de Paula Brito** e **Professora Viviane Cabral Bengezen**, por aceitarem o convite e contribuírem generosamente com seu tempo, conhecimento e análises, enriquecendo significativamente este trabalho.

Minha gratidão estende-se ao meu filho, **Lucca**, aos meus pais, **Divina e Wilson**, à minha irmã, **Franciele**, ao meu sobrinho, **Davi**, e à minha avó, **Nívia**, pelo apoio incondicional e pelo acolhimento nos momentos mais desafiadores desta trajetória. Sua presença foi fundamental para que eu concluísse esta jornada.

Por fim, agradeço à direção da **Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU** por permitir que eu me ausentasse parcialmente do expediente de trabalho para me dedicar aos estudos. Sou igualmente grata aos meus colegas de trabalho, pela compreensão, apoio e incentivo durante este período de afastamento temporário.

É preciso que a escola possa olhar para os alunos, todos eles, inclusive aqueles que têm diferenças funcionais, não como alguém que está no mundo em condições inesperadas ou incompletas, mas como um sujeito inteiro. Sem faltas. Não é sobre acolher esta presença, mas sobre construir juntos uma existência comum, em benefício de todos (Mariana Rosa, jornalista, ativista da inclusão nas escolas e mãe da Alice, em entrevista para o site Respeitar é Preciso).

RESUMO

A presente pesquisa tem como fundamento minha experiência pessoal como Pessoa com Deficiência (PCD), enfatizando que, embora a formação docente seja essencial no sentido de preparar os professores para atuarem junto aos alunos com deficiência, ela deve ser acompanhada por um compromisso colaborativo entre a sociedade, o governo e as instituições de ensino para a efetivação da inclusão educacional. A inquietação que resultou esta pesquisa se deve à minha condição de PCD. Apesar de não atuar como professora, nem no ensino básico nem no ensino superior, reconheço a significativa influência da formação inicial no trabalho docente de suporte aos estudantes com deficiência. Vivenciei práticas excludentes, como Pessoa com Deficiência Física (PCDF), e percebo que a formação do professor, na base, para o trabalho com uma ampla diversidade de alunos pode contribuir para uma transformação dessas práticas excludentes por meio da educação. O desenvolvimento desta pesquisa visa contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas e o atendimento às legislações nacionais que garantem a “Educação para Todos”, sobretudo, ao público-alvo da educação especial. Esta pesquisa documental tem como propósito analisar como os projetos pedagógicos dos Cursos de Letras de uma universidade federal mineira - a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - tratam a inclusão de pessoas com deficiência e a acessibilidade. O estudo evidenciou que a presença de termos como “inclusão”, “acessibilidade” e “deficiência” nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), embora relevante, não garante uma abordagem profunda e consistente. Muitas vezes, esses conceitos aparecem de forma fragmentada, sem uma articulação prática que indique como os professores pré-serviço poderão desenvolver competências para atuar em contextos escolares diversos. A inclusão não se limita à adoção de discursos normativos; ela exige uma reflexão crítica e um compromisso institucional com práticas que ultrapassem as barreiras do formalismo e promovam efetivamente a equidade educacional.

Palavras-chave: PCD; PPC; Inclusão; Acessibilidade; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This research is based on my personal experience as a Person with Disabilities (PWD), emphasizing that, although teacher training is essential in the sense of preparing teachers to work with students with disabilities, it must be accompanied by a collaborative commitment between society, the government and educational institutions to make educational inclusion effective. The concern that resulted in this research is due to my condition as a PWD. Although I do not work as a teacher, neither in primary education nor in higher education, I recognize the significant influence of initial teacher education on the teaching work of supporting students with disabilities. I have experienced excluding practices, as a Person with Physical Disabilities (PWD), and I realize that teacher education, at the base, to work with a wide diversity of students can contribute to a transformation of these excluding practices through education. The development of this research aims to contribute to a reflection on the initial education of language teachers and compliance with national legislation that guarantees “Education for All”, especially for the target audience of special education. This documentary research aims to analyze how the pedagogical projects of the Language and Literature courses at a federal university in Minas Gerais - the Federal University of Uberlândia (UFU) - address the inclusion of people with disabilities and accessibility. The study showed that the presence of terms such as “inclusion”, “accessibility” and “disability” in the program syllabus, although relevant, does not guarantee a deep and consistent approach. Often, these concepts appear in a fragmented way, without a practical articulation that indicates how pre-service teachers can develop skills to work in different school contexts. Inclusion is not limited to the adoption of normative discourses; it requires critical reflection and an institutional commitment to practices that go beyond the barriers of formalism and effectively promote educational equity.

Keywords: PWD; PPC; Inclusion; Accessibility; Applied Linguistics.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisas realizadas sobre como os PPC tratam a formação de professores para a educação.....	21
QUADRO 2: PPC de letras.....	61
QUADRO 3: Fases da análise de conteúdo	64
QUADRO 4: Temas definidos para a análise dos PPC.....	67
QUADRO 5: Categorias iniciais no corpus e sua frequência no PPCL-POR/LITLP.....	71
QUADRO 6: Categorias iniciais no <i>corpus</i> e sua frequência no PPCL-LITLSP.....	73
QUADRO 7: Categorias iniciais no <i>corpus</i> e sua frequência no PPCL-FRAN/LITLFRAN...	74
QUADRO 8: Categorias iniciais no <i>corpus</i> e sua frequência no PPCL-ING/LITLING.....	75
QUADRO 9: Categorias iniciais no <i>corpus</i> e sua frequência no PPCL-LP/DL.....	76
QUADRO 10: Categorias iniciais no <i>corpus</i> e sua frequência no PPCL-ING/EAD.....	78
QUADRO 11: Exemplos retirados dos PPC das graduações em Letras.....	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Necessidades na formação de professores da Educação Especial.....	49
FIGURA 2: PPC analisados.....	60
FIGURA 3: Organização do processo de análise de conteúdo.....	65
FIGURA 4: Categorias iniciais	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
1.1 As pessoas com deficiência ao longo da história: da segregação à integração	27
1.2 Atendimento de PCD e educação especial: ênfase em uma perspectiva inclusiva	32
CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	43
2.1 As políticas educacionais voltadas à inclusão de PCD e a importância da formação docente	43
2.2 Educação inclusiva e Linguística Aplicada: perspectivas para a formação do professor de línguas	51
CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 Natureza da pesquisa	59
3.2 Contexto da pesquisa	61
3.3 Procedimentos na análise do <i>corpus</i>	62
3.3.1 Elaboração das categorias de análise	66
3.3.1.1 Categorias iniciais	66
CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS	69
4.1 Análise quantitativa dos PPC dos Cursos de Letras: as categorias iniciais	70
4.2 Análise qualitativa dos PPC dos Cursos de Letras: deficiência, acessibilidade e inclusão em trechos dos documentos	83
4.2.1 Como as PCD e a deficiência são tratadas nos PPC de Letras	84
4.2.2 Como a acessibilidade é tratada nos PPC de Letras	87
4.2.3 Como a inclusão é tratada nos PPC de Letras	93
4.3 Sobre inclusão, deficiência e acessibilidade: reflexões para a atuação do futuro professor de línguas	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão teoria em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento do existir singular. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo (Bakhtin, 2012, p. 59).

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas no Brasil é um desafio complexo que ultrapassa a simples adaptação de abordagens e métodos de ensino em sala de aula. Esse processo exige uma análise aprofundada da formação docente, das condições estruturais das instituições de ensino e do compromisso pedagógico, institucional e social na construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva, que envolva políticas públicas eficazes, sensibilização da comunidade escolar e implementação contínua de práticas acessíveis. A Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva ressalta a importância da formação constante e adequada dos professores, que devem estar preparados para atender à diversidade de alunos nas salas regulares (Brasil, 2008).

A formação inicial e contínua dos educadores deve incluir, além da teoria, habilidades práticas que os permitam aplicar estratégias inclusivas de forma eficaz. Todavia, como aponta Nascimento (2009), muitos professores ainda não estão preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, mesmo após terem recebido formação, o que indica a necessidade de programas de formação mais aprofundados e sustentados ao longo do tempo. Esse tipo de falta de preparo pode conduzir a práticas pedagógicas que, de fato, não atendem às necessidades dos alunos, o que resulta na sua exclusão dentro do ambiente escolar.

A acessibilidade é uma condição indispensável para que a educação inclusiva se torne uma realidade. Além de preparar os professores, é crucial que o ambiente escolar seja adaptado para atender alunos com diferentes tipos de deficiência. Ou seja, a formação de professores, por si só, não garante o êxito da inclusão se outros aspectos estruturais não forem devidamente abordados. Isso inclui desde a estrutura física adequada nas instituições de ensino, como rampas e banheiros acessíveis, até a disponibilidade de materiais didáticos em formatos acessíveis, como Braille e Libras. Matos (2008) aponta que a falta dessas adaptações é uma grande barreira para a inclusão, uma vez que a inclusão efetiva requer uma infraestrutura que permita a aprendizagem para todos.

A inclusão dos estudantes com deficiência não cabe somente aos professores; é um esforço que envolve toda a comunidade educativa, desde gestores escolares até assistentes técnicos e pedagógicos. Barreto (2015) enfatiza o papel de outros profissionais nas escolas na inclusão e questiona: Quem será responsável por preencher as lacunas? Discorre sobre "utilizar o estabelecido", referindo-se à necessidade de um compromisso coletivo para enfrentar os desafios da inclusão. Se apenas o professor estiver preparado para atuar junto aos alunos com deficiência e a equipe da escola não estiver também devidamente preparada, será difícil promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Em suma, a formação de professores para a educação inclusiva é essencial, mas não é o bastante para garantir que os alunos com deficiência sejam plenamente atendidos. É indispensável assegurar a acessibilidade de variadas formas e envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Sem essas condições, a inclusão continuará sendo um ideal distante e os alunos com deficiência continuarão enfrentando obstáculos que impedem seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

A presente pesquisa tem como fundamento minha experiência pessoal como Pessoa com Deficiência (PCD), enfatizando que, embora a formação docente seja essencial no sentido de preparar os professores para atuarem junto aos alunos com deficiência, ela deve ser acompanhada por um compromisso colaborativo entre a sociedade, o governo e as instituições de ensino para a efetivação da inclusão educacional.

A inquietação que resultou esta pesquisa se deve à minha condição de PCD. Apesar de não atuar como professora, nem no ensino básico nem no ensino superior, reconheço a significativa influência da formação inicial no trabalho docente de suporte aos estudantes com deficiência. Vivenciei práticas excludentes, como Pessoa com Deficiência Física (PCDF), e percebo que a formação do professor, na base, para o trabalho com uma ampla diversidade de alunos pode contribuir para uma transformação dessas práticas excludentes por meio da educação. Dito isso, apresento o relato a seguir, na tentativa de explicar a motivação para o empreendimento desta pesquisa.

Era fevereiro de 2013. Acordei e senti um incômodo estranho no meu punho direito, uma dor semelhante a um dia cansativo de muita digitação no escritório. Não dei muita importância, porque se tratava de uma dor leve, matinal, e que passava em, no máximo, duas horas. No dia seguinte, voltei a sentir a mesma dor matinal. Estranhei e procurei na memória algum evento ocorrido nos últimos dias que justificasse aquele incômodo. Nada vinha à

minha mente, então parei de relutar e passei a acreditar que aquela dor matinal era causada por uma postura errada ao dormir.

Alguns dias se passaram, era março de 2013 e a "sofrida" dor no punho direito não havia melhorado. Os dias se arrastavam, até que, em uma noite, não consegui dormir. A dor era tão intensa que, após digitar muito no computador, em um dia de trabalho, e forçar o punho no ônibus, não havia posição que me permitisse pegar no sono.

No dia seguinte, no final da manhã, a dor não havia passado, nem aliviado. Pelo contrário, me limitou de tal forma que, quando fui usar o banheiro do escritório, já não conseguia fechar a calça sozinha. Naquele mesmo dia, fui com a minha mãe a um hospital ortopédico da cidade. O médico ortopedista me diagnosticou com Tendinite de Quervain e receitou-me um anti-inflamatório.

Fiz uso do medicamento durante dez dias. Senti uma melhora significativa. Nos dias posteriores, sem o uso de remédio, vi o quadro de dor voltar e a sensação de impotência também. Uma frustração tomou conta de mim. Dias depois, procurei um novo ortopedista, indicado por uma amiga da família. Após realizar um exame de radiografia, fui novamente diagnosticada com tendinite e fiz tratamento com um anti-inflamatório por mais quinze dias. Ao final do tratamento, a dor voltou com a mesma intensidade.

Meses se passaram, e, já no final do ano e sem nenhuma expectativa de melhora, decidi retornar ao mesmo ortopedista, com a intenção de solicitar exames mais completos para investigar esse quadro de dor que já havia se prolongado por tempo demais. Porém, foi tudo em vão. O médico solicitou outra radiografia, manteve o laudo de tendinite, recomendou o afastamento do trabalho e o uso de mais anti-inflamatórios.

No Carnaval de 2014, um descuido me fez quebrar um osso do tornozelo. O médico que me atendeu em um hospital central da cidade, após eu lamentar que, além de uma dor constante no meu punho, também havia quebrado o pé, me examinou e ficou intrigado com o quadro. Solicitou meu retorno em trinta dias e duas radiografias, uma do punho e outra do tornozelo, as quais, após avaliação por um especialista em mãos, indicaram um quadro de artrose. Uma ressonância magnética e exames de sangue foram solicitados, os quais permitiram o diagnóstico de artrose severa causada por uma possível doença autoimune. Fui encaminhada a um reumatologista. Começava ali um novo ciclo em minha vida.

Com base no resultado dos exames em mãos e na análise clínica das dores, o médico reumatologista diagnosticou-me com artrite reumatoide. Eu havia perdido permanentemente

os movimentos do punho e iria continuar sentindo dor, pois a cartilagem que protege o atrito dos ossos foi destruída devido à inflamação oriunda da doença.

Fiquei devastada com o diagnóstico. Minha mãe também ficou muito preocupada, já que meu avô paterno havia falecido trinta anos antes em decorrência do uso de medicamentos (corticoides) para tratar as dores causadas pela artrite reumatoide. Não queria acreditar naquela realidade e me indagava como poderia conviver com uma limitação permanente que me causava tanto sofrimento.

Devido à gravidade da lesão, era inviável a instalação de uma prótese no punho. O tratamento da doença autoimune seria a melhor forma para aliviar as dores e melhorar minha qualidade de vida. Iniciei o tratamento da doença no mesmo dia em que fui à consulta, o qual envolvia o uso de dois tipos de imunossupressores e corticoides.

No segundo dia de tratamento, comecei a sentir as reações adversas dos medicamentos – enjoos, tonturas e muita fadiga. Eu não tinha disposição para fazer nada, muito menos para trabalhar. Considerava que, de todos os efeitos colaterais causados pelo uso dos imunossupressores, a perda cognitiva era o pior. A sensação era de que eu não conseguia fixar minha atenção em nada; meu cérebro não retinha nenhuma informação e meu raciocínio estava cada dia mais lento. Minha autocrítica aumentava a cada dia, pois me cobrava para ser como antes e manter o desempenho cognitivo.

Eu queria ter de volta minha capacidade física, mental e intelectual. A dor incapacitante que sentia prejudicava o meu trabalho no escritório de contabilidade, uma vez que não conseguia ter o mesmo desempenho de antes. A queda no rendimento e os atestados constantes foram motivos suficientes para gerar descontentamento em meu chefe.

Além disso, havia por parte da chefia a preocupação de que eu estivesse com uma doença causada por movimentos repetitivos no trabalho. Fui pressionada a pedir a rescisão do vínculo empregatício, de forma a eximir a empresa de qualquer responsabilidade, caso viesse a ser confirmada uma doença relacionada ao trabalho. A informação de que se tratava de uma doença autoimune só agravou a pressão para que eu me demitisse.

Foi, então, que meu médico sugeriu o afastamento pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Saber que iria depender desse órgão foi um misto de emoções. Fiquei tranquila, porque não iria mais conviver com a pressão de um chefe desumano, mas fiquei com a ansiedade exacerbada, porque dependeria do aval de peritos para continuar afastada.

Minhas perícias médicas eram realizadas a cada três meses. Em uma delas, fui atendida por um médico que me tratou com hostilidade, como uma pessoa inválida, sugerindo

que meu punho direito era um problema sem solução e que eu deveria aprender a trabalhar apenas com uma mão. Ou, então, que meu empregador deveria me transferir para o estoque do escritório, comentário que me deixou arrasada, pois havia acabado de me qualificar recentemente ao concluir uma pós-graduação.

Nos dias de afastamento, li muito sobre minha doença e descobri que a limitação me enquadrava como PCD. Confirmei o diagnóstico da deficiência com meu médico e pedi a ele um laudo. Não queria mais viver sob a pressão de um chefe desumano, nem sob a ansiedade de depender do INSS. Decidi, então, estudar e prestar um concurso de assistente em administração na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no intuito de sair daquele cenário. Consegui vencer uma rotina de estudos árdua, a fadiga, o cansaço, a sonolência e minha perda cognitiva, e fui aprovada no concurso.

Depois de passar pela perícia, saiu minha nomeação e, na sequência, a posse na UFU. Sentia que dias melhores viriam, que esse novo cargo traria respeito à minha saúde, às minhas limitações, às minhas diferenças. Hoje, nove anos após a minha posse, vejo que venci várias batalhas e ainda continuo lutando, pois a inclusão da PCD exige uma mudança estrutural na sociedade. As leis garantem os direitos das PCD, mas ainda caminhamos a passos lentos para uma inclusão efetiva.

Vejo que a maior dificuldade é vencer a discriminação e o preconceito das pessoas, por mais que elas tentem manifestar o contrário. É uma busca constante por pertencimento e uma constante demonstração de capacidade, que nos permite, ainda que diferentes, desenvolver aptidões tanto no conhecimento quanto na prática.

Essas memórias se tornaram necessárias para traçar o caminho até minha identificação como PCD e como pesquisadora engajada com a inclusão. Minhas experiências enquanto PCD fizeram com que eu pensasse mais em justiça social, que percebesse o quanto é importante o processo de inclusão, com a possibilidade de, como parte de um Programa em Estudos Linguísticos, utilizar a linguagem como instrumento de luta. Ou seja, esta pesquisa de mestrado, ao se debruçar sobre políticas públicas e formação de professores de línguas, pode abrir caminhos para entendermos aspectos importantes acerca do processo de inclusão.

No contexto da Grécia antiga, as pessoas que nasciam com deficiência eram condenadas à morte; muitas eram acorrentadas para que não vivessem em sociedade. Além disso, muitas práticas profissionais se limitavam a entender a deficiência sob o ponto de vista médico, desconsiderando o social.

De acordo com Vygotsky (2012), é reconhecida a existência da limitação (termo mais apropriado atualmente), mas compreende-se a deficiência como um conceito de natureza social. O indivíduo com limitação assume uma identidade singular em meio às barreiras que são impostas pelos padrões e obstáculos predominantes. Esse importante pesquisador se opôs às visões que biologicamente determinavam ou rotulavam o desenvolvimento de pessoas com desenvolvimento atípico (Vygotsky, 2012).

Ele argumenta que a limitação não é apenas uma característica biológica, mas também social – a essência humana é a fusão dessas perspectivas. Sendo assim, para ele, as barreiras orgânicas não são necessariamente pré-requisitos para dificuldades na aprendizagem e no crescimento. Uma abordagem pedagógica e social bem estruturada possibilita a inclusão das pessoas com limitações na vida em sociedade. Essa visão é amplamente discutida nas políticas públicas de educação inclusiva, que afirmam a importância de adaptação das práticas pedagógicas para atender a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas (Políticas Públicas de Educação Inclusiva, 2008).

No Brasil, diversos educadores travam uma luta incessante para buscar melhorias consideráveis na educação, visto que acreditam ser ela capaz de gerar mudanças também em outros aspectos sociais. No entanto, ao se tratar da educação especial, os problemas se agravam, demandando uma abordagem mais direcionada, com o intuito de se buscar caminhos para que a inclusão ocorra no âmbito escolar (Barretto, 2015; Freitas; Dainez; Monteiro, 2022). Esses problemas abrangem questões de infraestrutura, materiais didático-pedagógicos, currículo, mas também, a formação docente (Oliveira, 2004).

Segundo Oliveira (2008), exclusão é a marginalização da pessoa; é quando esta não participa e não goza de todos os benefícios sociais. Embora sejam conceitos opostos, ao abordar a inclusão, inevitavelmente, fazemos referência à exclusão, uma vez que apenas é possível incluir aquilo ou aquele que previamente foi excluído. Sendo uma questão de grande abrangência, a inclusão envolve múltiplos aspectos e dimensões da vida, podendo se manifestar em diversas formas, como a inclusão social, escolar, digital, entre outras.

Embora os professores apresentem um vasto conhecimento em suas áreas de atuação, muitos se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência e contribuir com sua inclusão. Em se tratando da formação inicial de professores, muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades educacionais específicas em sala de aula, conforme aponta Lima (2002). Há

uma queixa geral entre estudantes de pedagogia e licenciatura: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (Lima, 2002).

Lacunas deixadas na formação inicial quanto a habilidades, às técnicas e aos conhecimentos específicos necessários para o atendimento das demandas da educação especial costumam ser uma queixa comum entre os professores, conforme também aponta Nascimento (2009). A autora ainda explica que à medida que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

Quanto às mudanças nas legislações que pautam a educação inclusiva, elas ocorrem em passos lentos. Uma possível justificativa para isso é que os documentos se baseiam, em sua maioria, no modelo médico¹ de deficiência, e não no modelo social de deficiência. Ou seja, as transformações na legislação que orienta a educação inclusiva têm ocorrido de forma gradual, e essa lentidão pode ser atribuída à predominância do paradigma médico na elaboração desses documentos. Ao fundamentar-se principalmente nesse modelo, que enfatiza as limitações individuais decorrentes da deficiência, em vez de adotar o modelo social, que destaca as barreiras e demandas estruturais impostas pela sociedade, as reformas legislativas acabam sendo mais contidas e menos abrangentes. Dessa forma, a persistência de uma abordagem centrada no indivíduo contribui para a demora na implementação de práticas que promovam uma inclusão plena e efetiva. Como explica França,

Isso se comprova, pois “o principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do Modelo Médico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens” (França, 2013, p. 60).

Ademais, segundo França (2013, p. 71),

A manutenção do distanciamento sociológico sobre a questão contribui para a permanência da deficiência como um assunto restrito aos especialistas, com ênfase às ciências da saúde, o que colabora para invisibilidade e naturalização da opressão vivida pela pessoa com deficiência.

¹ “O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segunda tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas [...] Quanto ao modelo social, adota-se uma “concepção de deficiência tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade” (França, 2013, p. 61, 64).

Nesse sentido, as PCD são classificadas, mas não vistas como seres sociais e políticos. Há, portanto, uma necessidade urgente de que os profissionais da educação sejam preparados para conhecer as diretrizes e, sobretudo, metodologias inclusivas, de modo a garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, minimizando a exclusão e a evasão desses alunos nas escolas e universidades. Isso pode resultar em uma transformação social significativa no que se refere ao processo de inclusão das PCD (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022; Oliveira, 2004).

Diante desse cenário, entende-se como fundamental que os cursos de formação de professores, oferecidos pelas universidades brasileiras, promovam uma preparação ampla voltada para as demandas da educação especial, incluindo conteúdos e disciplinas específicas que contribuam para a formação dos futuros docentes. Dessa forma, eles estarão aptos a atender, de maneira qualificada e inclusiva, a diversidade dos estudantes, sobretudo aqueles com deficiência.

Neste contexto, é essencial avaliar como os cursos têm aprimorado essa preparação, com o objetivo de garantir que os futuros docentes estejam preparados para atuar em consonância com as exigências das legislações vigentes e as demandas da educação especial (Barretto, 2015; Políticas Públicas De Educação Inclusiva, 2022).

Considerando tal importância, este estudo apresenta como objetivo geral analisar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras de uma universidade federal mineira - a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - tratam a inclusão de pessoas com deficiência e a acessibilidade, avaliando se há um alinhamento desses documentos com as políticas públicas de educação especial e refletindo sobre o impacto dessas temáticas na formação inicial de professores de línguas.

A pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada (LA), pois essa se mostra como um campo amplo e fértil de investigação no que se refere à pesquisa científica de desenvolvimento da linguagem em práticas diárias, e na análise de diferentes problemas sociais, tal como é a inclusão. Assim, este estudo pretende responder as seguintes questões:

1. De que maneira os PPC dos Cursos de Letras abordam e conceituam a inclusão, a deficiência e a acessibilidade?
2. Em que medida os PPC dos Cursos de Letras estão alinhados com as políticas públicas de educação especial e as necessidades dos estudantes com deficiência?
3. Como as discussões em torno da inclusão, da deficiência e da acessibilidade podem agregar à formação do futuro professor de línguas?

Com o objetivo de responder a essas questões de pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos:

1. Examinar como a deficiência e as pessoas com deficiência (PCD) são abordadas e conceituadas nos PPC dos Cursos de Letras;
2. Investigar como os PPC dos Cursos de Letras entendem a inclusão e contemplam as necessidades dos estudantes com deficiência;
3. Avaliar a integração das práticas de acessibilidade nos PPC dos Cursos de Letras, identificando possíveis lacunas ou avanços em relação à preparação dos docentes para seus usos em sala de aula.
4. Discutir a importância de reflexões em torno da inclusão, da deficiência e a da acessibilidade na atuação do futuro professor de línguas.

É relevante destacar que já existem diversas pesquisas em diferentes campos do conhecimento voltadas para a inclusão de PCD (pessoas com deficiência visual, auditiva, autismo, deficiência física, entre outras). Contudo, nenhuma delas aborda o mesmo foco desta pesquisa em Linguística Aplicada. Durante a investigação, foram encontrados cinco estudos, em forma de artigos e dissertações, que são importantes mencionar, pois oferecem contribuições significativas para a adoção de instrumentos e práticas que favoreçam o processo de inclusão.

O primeiro estudo é o artigo de Paolli *et al.* (2023), que traz um título provocativo: "Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!". Nesse trabalho, as autoras analisam mediações com pessoas com deficiência no contexto da Educação Especial, sob uma perspectiva histórico-cultural. Elas destacam a escassez de dados e a necessidade de buscar descritores relacionados à inclusão e diversidade, bem como estratégias que promovam a discussão sobre o tema no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa, de natureza documental, revela que a BNCC não oferece orientações específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência ou sobre a interseccionalidade com outras minorias marginalizadas. O documento, segundo as autoras, foi estruturado para atender ao desenvolvimento psicofisiológico típico, sem contemplar uma perspectiva inclusiva mais ampla. As autoras concluem que, devido às lacunas da BNCC no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, o trabalho pedagógico deve incorporar discussões e práticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, com vistas à emancipação humana.

O segundo estudo é o artigo "Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade", de Freitas, Dainez e Monteiro (2022). Esse artigo discute a educação destinada a estudantes com deficiência, problematizando a organização do currículo escolar e os processos de ensino-aprendizagem, com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. As autoras argumentam que a organização curricular atual, pautada em ajustes mínimos, não tem atendido às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. Elas defendem um ensino que seja "fecundo", ou seja, que promova o desenvolvimento cultural e permita o acesso dos estudantes com deficiência aos bens culturais historicamente produzidos. Por fim, reivindicam um currículo democrático que possibilite a apropriação do conhecimento por todos.

O terceiro estudo é uma dissertação de mestrado realizada por Kleuza Kuhn (2011) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada "Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR". A pesquisa aborda a formação inicial de professores sob a ótica da educação inclusiva e busca avaliar como a universidade tem incorporado essa prática, especialmente na educação especial. O objetivo principal foi analisar a formação de professores em três cursos de licenciatura e as iniciativas da universidade relacionadas às Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a análise documental e entrevistas com coordenadores e professores. Os resultados indicam que, mesmo após a reestruturação dos projetos dos cursos, ainda há poucas mudanças no que diz respeito à inclusão.

Como resultados, Kuhn (2011) aponta que, mesmo após a reestruturação dos projetos dos cursos de licenciaturas analisados, eles demonstram poucas mudanças no que tange à perspectiva inclusiva. Ainda foi identificado:

[...] que apenas a disciplina de Libras foi incorporada de forma obrigatória em todos os cursos, com vista a atender o Decreto nº 5.626/2005 e, que em um dos cursos analisados, a disciplina de fundamentos da educação especial teve sua carga horária duplicada (Kuhn, 2011, p. 8).

Apesar disso, para a estudiosa, as políticas de inclusão adotadas pela UFPR indicam um avanço em relação ao ingresso e à permanência de PCD. Além disso, ela defende, por meio da análise dos dados da pesquisa, que há uma organização de espaços educacionais que contemplam a formação continuada no contexto da educação inclusiva.

A quarta pesquisa foi desenvolvida por Sirleine Brandão de Souza, em 2013, sob o título: "A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no

ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo". Nesse estudo, a autora examinou os currículos dos cursos de formação docente, considerando as diferentes abordagens teórico-políticas que orientam a educação de alunos com deficiência. Com base nas diretrizes e ações que embasam as políticas educacionais nos currículos de licenciatura, o objetivo foi verificar se as universidades contribuem para a formação de professores com uma visão inclusiva. A análise abrangeu os planos de cursos de licenciatura de quatro universidades paulistas, referentes ao ano de 2012, com foco em como esses cursos tratavam a inclusão, levando em consideração tanto as especificidades das deficiências quanto os aspectos sociais, políticos e pedagógicos da escolarização de alunos com deficiência. Souza (2013) destacou que os resultados evidenciaram a "diversidade temática sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, e a variação de enfoque dado a essa área" (Souza, 2013, p. 6). A pesquisadora argumenta que essa diversidade reflete a ambiguidade do campo, que oscila entre uma perspectiva pragmática e uma incorporação limitada dos princípios das ciências sociais, o que impede um avanço teórico além das abordagens tradicionais da psicologia e biologia, as quais tendem a restringir a deficiência a manifestações individuais (Souza, 2013).

A quinta pesquisa que merece ser mencionada é a dissertação de mestrado conduzida por Wanessa Moreira de Oliveira, em 2017, e que tem como título: "Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção". O estudo tratou da temática da educação especial e inclusiva no âmbito da educação profissional e tecnológica, a partir de uma experiência de campo estabelecida na Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo primordial foi apreender a realidade institucional por meio da investigação participativa e promover a reflexão sobre o processo de inclusão e de atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, possibilitando a (re)construção de práticas e objetivando produzir um Guia Orientador para o desenvolvimento de ações inclusivas na instituição pesquisada. O estudo foi realizado utilizando como base a metodologia da pesquisa-ação e os dados foram obtidos a partir de análise documental, entrevistas, questionários e oficinas. Segundo a autora, o trabalho realizado possibilitou "a identificação de fragilidades e potencialidades da instituição para o exercício da educação inclusiva" (Oliveira, 2017, p.12). Para esta pesquisadora, "uma das principais limitações identificadas foi a ausência de uma política específica para direcionar e organizar as práticas de inclusão, dificultando o estabelecimento de uma cultura inclusiva no IF Sudeste MG" (Oliveira, 2017,

p.12). Entretanto, foi ressaltada a importância que o papel social da instituição tem ao zelar pela equidade e pelo exercício da cidadania. Para Oliveira (2017), sua pesquisa de mestrado resultou na construção de diretrizes de trabalho para o desenvolvimento de uma política inclusiva institucional, apresentadas como um Guia Orientador.

Uma vez que nesta pesquisa focamos em como os Cursos de Letras estão considerando a questão da inclusão das PCD, a partir da análise dos projetos pedagógicos de cinco Cursos, fiz um levantamento de pesquisas que abordam como a inclusão e a educação especial são considerados nos currículos dos cursos de graduação. O resultado desse levantamento é apresentado no quadro a seguir, que traz um recorte de algumas pesquisas realizadas sobre essa temática, assim como em quais conclusões os pesquisadores chegaram:

QUADRO 1: Pesquisas realizadas sobre como os PPC tratam a formação de professores para a educação especial e para a inclusão

	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	AUTORIA, INSTITUIÇÃO, TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
1	Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura	Focar na formação obtida em cursos de graduação no âmbito das Licenciaturas e sua implicação na preparação profissional para a docência com vistas à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.	Gilmar de Carvalho Cruz e Rosana Glat - Ensaio - Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2014	Enquanto não superarmos a ideia de currículo como um amontoado de conteúdos desarticulados, desconstruídos, cada qual no seu quadrado, continuaremos a parecer mais fábrica do que escola. A distribuição de informação durante três ou quatro anos pode ser considerada mais do que semiformação, uma pseudoformação. Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades específicas se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? E quando isso ocorre, em grande medida desvinculam-se as questões da Educação Especial ou Inclusiva da formação docente em seu sentido mais amplo. Estamos diante de uma formação que demanda atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem que alguns alunos apresentam na escola e, ao mesmo tempo, firmada em aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem [...] Formular ideias que perdurem e valham a pena ser coletivamente perseguidas pode ser o projeto por se materializar nos cursos de Licenciatura: o projeto de uma formação profissional afinada com a ideia de uma Educação Inclusiva, circunscrita a cada realidade social e às idiossincrasias dos atores que compõem as instituições escolares. Para além de desafios e desleixos, cumpre assumir a responsabilidade que lhe cabe. Projeto de Educação Inclusiva, ideia coletivamente construída... Mais uma <i>utopia</i> , mas quem sabe uma <i>utopia</i> necessária à escola (Cruz; Glat, 2014, p.270-271, grifos nossos).
2	Um Mapeamento da Inserção da Inclusão nos Cursos de Formação Inicial de Professores de	Sistematizar e analisar como vem sendo planejada a temática da inclusão, nos cursos de Formação	Ana Paula de Souza - Dissertação de Mestrado-	Observa-se que ainda há uma grande lacuna nos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, tornando-se assim necessário enriquecê-lo com atividades que busquem favorecer os conhecimentos relativos à

	Matemática nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Inicial de Professores de Matemática, por meio do mapeamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de algumas Universidades Federais do estado de Minas Gerais e do Instituto Federal localizado no Sul de Minas Gerais	Universidade Federal de Itajubá 2016	Educação Matemática Inclusiva. Essa ação pode dar a compreensão dos tipos de deficiência, do desenvolvimento de experimentos práticos inclusivos de Matemática, da elaboração de materiais de Matemática acessíveis e da criação e implantação de aulas de Matemática voltadas aos alunos com e sem deficiência. A formação dos professores precisa preparar os licenciandos para lidar com as diferentes situações do contexto escolar, porque esta é a realidade da escola de hoje. Sendo assim, há uma grande necessidade de repensar a organização da matriz curricular dos cursos de Matemática visando enriquecê-las com disciplinas que estejam relacionadas à perspectiva inclusiva. Algumas IES investigadas possuem disciplinas que já trabalham esta temática, porém nada específico de Educação Matemática Inclusiva. No ambiente escolar, há muitos professores que não tiveram esta formação inicial e que precisam se atualizar e procurar fazer uma formação continuada para cada vez mais aprender sobre as necessidades da educação de hoje. Para tanto, deve-se pensar em propostas de formação continuada para aqueles que já se encontram em exercício da docência, pois muitos não se sentem aptos a trabalhar com alunos com NEE. Neste sentido, as IES podem desenvolver importante papel na melhoria da formação do professor, lembrando que a atualização é uma prática necessária ao exercício da atividade docente.
3	A Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas	Investigar como o tema da Educação Especial é abordado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais.	Edna de Oliveira - Artigo científico - Universidade Federal de Alfenas 2022	Observou-se que as referências à Educação Especial nos documentos analisados se dão numa ótica de atendimento à diversidade humana, revelando uma concepção do sujeito pautada em sua identidade ou atributos extrínsecos. Porém, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva requer uma abordagem educacional que considere a “diferença em si” do sujeito, que é singular e único, e a diferença como múltipla, e não diversa. Este estudo apresenta provocações que pretendem estimular um repensar das concepções que sustentam a construção dos PPC de licenciaturas. Espera-se que as discussões aqui apresentadas contribuam para fomentar debates acerca de propostas que possam melhor responder aos desafios atuais de formar professores para a Educação Básica e que sejam capazes de implementar uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva (Oliveira, 2022, p.16, grifos nossos).
4	A temática da educação inclusiva em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em ciências	Analisar de que forma a educação inclusiva é proposta nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de	Juliani Flávia de Oliveira e Denise Pereira de	Levando-se em conta que não basta tecer críticas aos cursos de licenciatura, apontando que estes não tem cumprido o seu papel quando a questão é preparar os professores para atuar na perspectiva da diversidade, mas que é

	biológicas	licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais do estado de Minas Gerais.	Alcantara Ferraz - Artigo científico Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais 2022	preciso ir além, apontando para novos desenhos de formação, este estudo pretendeu analisar de que forma a educação inclusiva é proposta nos PPC dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades federais do estado de Minas Gerais, consideradas como instituições de excelência acadêmica no país. As análises obtidas por meio desta pesquisa, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e documental, permitiram verificar que a temática da educação inclusiva tem sido cada vez mais reconhecida enquanto conhecimento legítimo a ser trabalhado durante a formação de professores, pois, além dos documentos mencionarem esta questão nos fundamentos de seus PPC, também designam diferentes lugares do currículo para que esta temática seja discutida, sendo eles: os componentes curriculares obrigatórios, os componentes curriculares optativos e as atividades extracurriculares. Ao contrário do que se esperava enquanto resultados para esta pesquisa, tendo em vista as investigações correlatas, a quantidade de disciplinas obrigatórias que abordam temas relacionados à educação inclusiva evidenciou-se de maneira bastante expressiva , pois a análise das ementas curriculares dos 17 cursos permitiu a identificação de um total de 78 disciplinas, sendo que destas, 79,5% (62) são de cunho obrigatório, enquanto 20,5% (16) são de cunho optativo (Oliveira; Ferraz, 2022, local.19, grifos nossos).
5	Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura: Um Estudo sobre Possibilidades e Limitações da Educação a Distância (EaD) para Formação de Professores.	Analisar o papel de um curso de educação inclusiva sobre o desempenho de alunos de licenciatura, de uma universidade pública. Além disso, visa aferir a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância via Internet, bem como a organização do próprio curso para a definição de seus limites e possibilidades.	Josiberti Flávio Ap. Monteiro da Silva - Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara FCL – Faculdade de Ciências e Letras	Frente às necessidades criadas com a inclusão, muitas instituições de ensino de graduação ainda não se adequaram à nova realidade. Há escassez de professores especializados em inclusão escolar para suprir rapidamente a demanda para formação de novos professores com conhecimentos em educação inclusiva. Além disso, faltam recursos financeiros para a contratação de novos professores em universidades públicas para os cursos de licenciatura. A repercussão desse atraso no cumprimento de algumas recomendações e exigências da lei é a lentidão no processo de inclusão social, impossibilitando milhares de indivíduos com necessidades específicas de terem seus direitos garantidos satisfatoriamente. Os profissionais que atuam na área da educação também se sentem prejudicados, pois não possuem muitas alternativas para aprimorarem seus conhecimentos na área de inclusão escolar e adequarem-se às novas exigências (Silva,

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos exemplos apresentados, apenas um, que está intitulado como *A temática da educação inclusiva em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em ciências biológicas*, apresenta um resultado diferente dos demais. Isso porque as autoras defendem, em seu artigo científico, que as universidades investigadas contemplam a inclusão nos PPC dos cursos. Vale ressaltar que foram citadas pesquisas sobre os PPC de diferentes cursos com o intuito de demonstrar que a lacuna no tratamento da inclusão dos cursos de graduação não se restringe aos cursos de Letras, mas está presente em diversas áreas do conhecimento.

Todos esses trabalhos contribuem com a presente pesquisa de mestrado, pois versam sobre a inclusão e a necessidade de construção de conhecimento que contribua tanto para a formação dos professores, quanto para a aprendizagem do estudante com deficiência. No entanto, eles não foram desenvolvidos na área da Linguística Aplicada e não investigam detalhadamente sobre as possíveis consequências do que ditam os documentos que perpassam a educação na representação que os futuros professores podem vir a ter acerca da inclusão. Além disso, esses estudos não necessariamente tratam da formação de professores de línguas, mas foram utilizados para exemplificar a relevância do tema estudado.

Dito isso, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, pois ela visa a contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas e o atendimento às legislações nacionais que garantem a “Educação para Todos”, sobretudo, ao público-alvo da educação especial. É preciso compreender que a Educação Especial se configura como uma modalidade específica da educação escolar, preferencialmente oferecida no âmbito da rede regular de ensino, destinada a estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, conforme estabelecido no artigo 58 da Lei 12.796/2013. Assim, esses têm direitos à aprendizagem, incluindo a de línguas, mas, para isso, é necessário investigar como se dá a formação de professores que estão cursando Letras, curso esse que prepara os graduandos para ministrar aulas de línguas na educação básica (e em outros contextos de ensino) para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais e das referências. No primeiro capítulo, são apresentados elementos acerca da história e educação das pessoas com deficiência, trazendo os marcos legais e políticos da inclusão e a evolução da legislação brasileira voltada a esse público. O segundo capítulo trata dos pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. Os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência (PCD) e a formação de professores para o trabalho com esse público abrangem perspectivas tanto da educação quanto da linguística. Na área da educação, Mendes

(2004), Barreto (2015), Silva (2009), Cruz e Glat (2014), Matos (2008; 2009) e Prieto (2003) destacam a necessidade de preparar os docentes para trabalhar com a diversidade, enfatizando aspectos pedagógicos e formativos. Esses autores analisam políticas públicas, práticas educativas inclusivas e desafios no cotidiano escolar, com ênfase no desenvolvimento de competências docentes para a inclusão. No mesmo campo, estudos de Teixeira, Barreto e Nunes (2021), Evangelista e Triches (2014), Barretta e Canan (2012) e Rodrigues e Lima (2017) abordam metodologias e estratégias que promovem uma inclusão efetiva, focando na adaptação curricular e na formação continuada de professores. Já no campo da linguística, Moita Lopes (2006), Gomes (2022), Cavalcanti (1986) e Kleiman (2013) exploram questões relacionadas à linguagem e à comunicação na inclusão de PCD, examinando como práticas discursivas, letramentos e abordagens bilíngues ou multimodais podem contribuir para a inclusão. Adicionalmente, trabalhos de Júnior, Silva e Souza (2015), Brito e Guilherme (2013), Vinente e Oliveira (2017), Adada e Rosseto (2015), Santos e Meneses (2009) e Santos, Araújo e Baumgartem (2016) ampliam a discussão ao trazer análises interdisciplinares que conectam linguística e educação, abordando práticas inclusivas em contextos variados. Essa diversidade de perspectivas reforça a importância de um diálogo contínuo entre as áreas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. O terceiro capítulo é dedicado aos pressupostos metodológicos, e, por fim, o quarto capítulo apresenta a discussão e análise dos resultados da pesquisa documental.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO

A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros [...] (Durkheim, 1955, p. 34).

Neste capítulo, serão analisados os marcos legais e políticos da inclusão e da educação especial, iniciando pela história e o processo educativo das pessoas com deficiência. Abordo a evolução das políticas e legislações voltadas para esse público. O capítulo está dividido em duas seções: a primeira trata de mudanças ao longo da história quanto à visão acerca das PCD, mostrando como uma perspectiva excludente e segregacionista foi dando lugar a uma perspectiva mais integradora dessas pessoas. Na segunda seção, serão examinados os marcos legais e políticos que envolvem o atendimento das PCD, com ênfase nas legislações e políticas públicas brasileiras que permeiam a inclusão e a Educação Especial.

A educação especial é entendida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, voltada para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE) como um serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, conforme as necessidades específicas de cada estudante (BRASIL, 1996). Sendo assim, ao se delinear diretrizes para uma educação especial, consequentemente, se possibilita o adequado atendimento às PCD e se favorece à inclusão de pessoas historicamente marginalizadas na sociedade brasileira.

A discussão trazida neste capítulo resulta de um mapeamento que realizei dos regulamentos que regem as instituições de ensino brasileiras no que se refere à inclusão e à Educação Especial. Esse mapeamento se faz necessário para entender o que orientam as legislações e as políticas públicas brasileiras no sentido de promover a inclusão escolar. Tal mapeamento permite identificar como as normas e diretrizes educacionais evoluíram ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas concepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência. A partir desse levantamento, é possível perceber avanços e desafios em relação à inclusão efetiva no contexto escolar. Além disso, o mapeamento oferece uma visão sobre as

regulamentações que regem as instituições de ensino brasileiras, fornecendo subsídios para a formulação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes pelas instituições de ensino superior. Como a pesquisa se debruça sobre os projetos pedagógicos dos Cursos de Letras de uma universidade federal mineira, acredito ser relevante trazer uma discussão sobre deficiência, a educação especial e a inclusão segundo as legislações brasileiras para que seja possível analisar em que medida dos cursos de Letras sob análise se adequam a tais normativas.

1.1 As pessoas com deficiência ao longo da história: da segregação à integração

O pensador Emmanuel Lévinas (1980-2003) introduziu uma nova perspectiva ética ao mundo, contestando a ideia de uma concepção universal da pessoa. Em sua filosofia, Lévinas enfatizou a singularidade do sujeito, destacando uma dimensão de universalidade humana que se manifesta no encontro com o rosto do Outro. Este “novo humanismo”, conhecido como o humanismo do outro homem, é caracterizado pelos valores éticos da solidariedade e da responsabilidade, os quais permeiam todas as relações intersubjetivas, interpessoais e inter-humanas (Lévinas, 1980).

Dito isso, alinhando ao contexto das PCD, nesta seção, serão apresentados os caminhos percorridos por esses atores sociais e como eles eram vistos ao longo da história, sobretudo sobre o que diz respeito à educação especial inclusiva, a partir da discussão trazida por Dechichi (2001), Oliveira (2004), Aranha (2005), Bock, Beche e Silva (2012), Paula e Loguercio (2021), dentre outros.

Conforme Bezerra (s.d), nos primórdios da humanidade, o principal objetivo do homem era a sobrevivência e essa fase de sua história ficou registrada por meio de artefatos e pinturas em cavernas. Para garantir sua sobrevivência, o homem necessitava se unir aos seus demais, a fim de superar obstáculos, como mudanças climáticas, animais predadores e escassez alimentar.

Lévinas (1980) argumenta que, conseqüentemente, eles deveriam viver como nômades, em constante busca por melhores condições de vida. Em determinado momento da história humana, apresentar deficiência era um atestado de morte, uma vez que, se o deficiente não conseguia acompanhar o grupo, tornava-se um peso e era abandonado (Bock; Beche; Silva, 2012).

Como explicam Bock, Beche e Silva (2012), no período da Antiguidade (cerca de 3.000 a.C.), era comum as famílias desampararem seus filhos deficientes, uma vez que eles eram considerados um castigo dos deuses, e mantê-los no convívio social era a consolidação desse castigo, de forma humilhante. Diante da vontade dos Deuses, não cabia ao homem contestar ou desconsiderar seus propósitos. Já na Grécia Antiga (entre 1.100 e 146 a.C.), como explicam os mesmos autores, era motivo de orgulho e honra para a família ter um filho soldado, uma vez que essa população viveu vários períodos de guerras para expansão territorial. Os parâmetros de corpos para essa população eram de corpos perfeitos, fortes e saudáveis, atributos observados desde o nascimento. Para aqueles que nasciam com alguma debilidade ou malformação era recomendado o extermínio (para as crianças nascidas com anomalias detectadas no nascimento) ou abandono fora dos muros das cidades (para anomalias percebidas tardiamente).

Consequentemente, para os abandonados fora das cidades, restava conviver com aqueles que não se enquadravam nas regras sociais, como os doentes, ladrões, assassinos e outros, sobrevivendo por meio de pequenos furtos ou de mendicância (Bock; Beche; Silva, 2012). Segundo esses autores,

De 650 a 300 a.C., as antigas explicações mitológicas começam a ser questionadas e a razão passou a ganhar espaço nas discussões. Passou-se a buscar explicações lógicas para os fatos, iniciando-se, assim, a fase do pensar com o surgimento dos filósofos. Entretanto, encontram-se algumas passagens, onde algumas figuras importantes da época, como Platão, defendiam a prática de eliminação ou exclusão de pessoas com algum defeito físico (Bock; Breche; Silva, 2012, p.19).

Desse modo, durante o período da Idade Média, o corpo passou a ser associado àquilo que era pecaminoso, impuro e cabível de punição, enquanto a alma foi considerada como tendo conexão com a divindade, a moral e a possibilidade de redenção, sendo esta última a única digna de cuidado (Lévinas, 1980).

Conforme Oliveira (2004), na literatura antiga, aqueles com deficiência intelectual, muitas vezes, desempenhavam papéis como bobos da corte ou palhaços, para entretenimento de nobres e seus convidados. Mais especificamente no início da Era Cristã, os romanos adotavam algumas práticas cruéis de forma a eliminar aquilo que dificultasse a vida em sociedade.

Nesse contexto histórico, Bock, Beche e Silva (2012) discorrem que em Roma e na Grécia Antiga a economia da época baseava-se, predominantemente, nas atividades de

produção agrícola, pecuária e artesanal, bem como no comércio desses produtos. Ademais, esses países tinham estrutura sociopolítica dividida em dois grupos sociais opostos: a nobreza, uma minoria detentora do poder político, social e econômico e a plebe.

A plebe era representada pela maioria dependente economicamente, considerada como sub-humanos, marginalizados, tratados como propriedade dos nobres. A função atribuída à classe trabalhadora era a produção de bens, enquanto à nobreza cabia desfrutar dos bens produzidos, restando aos trabalhadores as sobras desprezadas pela classe detentora da riqueza (Bock; Beche; Silva, 2012).

A vida do homem trabalhador era avaliada por suas características pessoais e sua utilidade quanto ao atendimento dos desejos da nobreza, enquanto a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas era marginalizada, excluída e abandonada no meio social (Aranha, 2005). Nesse contexto histórico, conforme o autor supracitado, com o advento do Cristianismo durante a Idade Média, entre os séculos V e XV, a Igreja Católica consolidou seu poder. Os membros do clero, gradualmente, adquiriram influência social, política e econômica, estabelecendo-se como um novo segmento social. O clero assumiu rapidamente o comando da sociedade, cabendo aos seus membros o julgamento de quem iria ou não entrar no céu.

Em função das ideias cristãs, as pessoas doentes, defeituosas ou mentalmente afetadas não poderiam mais ser exterminadas da sociedade, pois essas pessoas também eram criaturas de Deus. Nesse cenário, observa-se uma fase de exclusão da PCD em razão da evidenciação de suas necessidades específicas, por serem consideradas pela nobreza como “improdutivas” e “ineficientes”. Como explicam Rodrigues e Lima (2017, p. 23), “À pessoa com deficiência cabia somente a resignação de sua condição”.

Da mesma forma como ocorreu na Antiguidade, essas pessoas continuaram sendo ignoradas e dependentes da caridade alheia, dando prosseguimento a sua função como fonte de diversão de alguns, como bobo da corte, por exemplo. A presença da pessoa com deficiência na sociedade era fator suficiente para que outros indivíduos tivessem oportunidade de praticar caridade, destacando que “assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros” (Bianchetti, 1998, p. 33).

Segundo Bock, Beche e Silva,

As diferenças das classes sociais eram determinantes no padrão de vida também das pessoas com deficiência. **Aos filhos deficientes das famílias abastadas, pertencentes a classe dos nobres, era reservado o isolamento nos mosteiros aos cuidados dos padres e freiras.** A parte referente às suas

heranças eram doadas à Igreja em troca desse cuidado. Nesses locais, as crianças cresciam reclusas, sem conhecer suas famílias. Como eram considerados “pobres seres desafortunados” oportunizavam aos seus cuidadores angariar méritos, afinal serviam a um planejamento divino, fazendo a caridade. **Aos filhos das camadas mais pobres, do povo, quando deficientes, eram cuidados pelas próprias famílias.** Normalmente, era construído um quarto separado da casa onde eram mantidos, tendo satisfeito minimamente suas necessidades básicas. Raramente tinham contato social, mesmo com a própria família. Quando cresciam eram utilizados para trabalhos diversos em troca de moradia e comida (Bock; Beche; Silva, 2012, p. 20, grifo nosso).

Aranha (2005) retrata que, diante da estrutura social da época, que era dividida entre a classe trabalhadora e o clero e a nobreza que detinha o poder, aconteceram, no decorrer de cinco séculos, iniciando-se no século XII, momentos de tensão e gravidade. Esses eventos resultaram no movimento da *Inquisição Católica* e na *Reforma Protestante*, em que foi possível observar uma grande expansão do poder pela igreja e, em contrapartida, um descontentamento de membros de dentro da própria igreja e de outras classes sociais, motivados pelos inúmeros abusos e inconsistências nos discursos religiosos por parte do clero.

No intuito de se resguardar das insatisfações e das manifestações populares, a Igreja iniciou uma das fases mais sombrias e tristes da história, com inúmeras perseguições e execuções de pessoas que eram julgadas hereges por discordarem das doutrinas eclesiásticas. Neste contexto, as PCD, especialmente aquelas com deficiência mental, foram alvo de ameaças e perseguições. Havia documentos da igreja que orientavam o clero a identificá-las e interrogá-las sob suspeita de heresia (Bock; Beche; Silva, 2012).

Entretanto, as PCD não foram as únicas a sofrerem perseguições e punições. Qualquer pessoa que se posicionasse contra as ideias da igreja, incluindo pessoas que possuíam posses, eram consideradas traidoras. Diante do exposto, a indignação de algumas pessoas perante o autoritarismo do clero levou à cisão dentro da própria Igreja, resultando em um movimento religioso chamado de Reforma Protestante (Aranha, 2005).

Após extensos períodos de domínio e consequente insatisfação generalizada, a sociedade presenciou a queda do poder eclesiástico com a Revolução Burguesa no século XVII, que introduziu o capitalismo mercantil como nova forma de produção. Nesse cenário, surgiu a formação dos estados modernos, caracterizados por uma nova divisão social do trabalho entre os proprietários dos meios de produção e os operários, que passaram a sobreviver da venda de sua força de trabalho.

Ainda, é mencionado por Aranha (2005) que

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI. O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural (Aranha, 2005, p. 12-13).

Dessa forma, mesmo que lentamente, as ações de ensino foram encaminhadas pela tese da organicidade e do desenvolvimento por meio da estimulação. Com a presença da medicina em diversas áreas do conhecimento, no caso das pessoas com deficiência, foi possível a busca de explicações biológicas para compreender a deficiência. Portanto, diante desse cenário, as teorias oriundas do misticismo e das crenças advindas da religião perderam a relevância e a deficiência teve sua explicação através do modelo médico (Mazzota, 2011).

Os ideais iluministas do século XVIII e a evolução do modelo médico da deficiência, que concebia a deficiência como uma anomalia patológica, deram origem a uma era de segregação social² para as PCD. Durante esse período, essas pessoas eram frequentemente encaminhadas para instituições assistenciais filantrópicas ou religiosas. Apesar da segregação, esse período foi significativo para as PCD, pois marcou o início de sua visibilidade na sociedade, reconhecendo-as como indivíduos com direitos e potencial educacional. Foi garantido que o tratamento dessas pessoas ocorresse em instalações especialmente designadas para esse fim (Mazzota, 2011).

Embora houvesse avanços nos cuidados especiais, as pessoas com deficiência mental continuavam a ser isoladas em instituições residenciais, afastadas da interação social. Essa segregação foi justificada pela percepção da deficiência como uma "anormalidade" decorrente de uma patologia, e, portanto, considerou-se adequado que seu atendimento fosse realizado em ambientes separados dos considerados "normais" (Dechichi, 2001; De Paula; Loguercio, 2021).

O final do século XIX foi caracterizado pelo avanço e consolidação do capitalismo, além de significativas inovações e transformações científicas. Durante esse período,

² A segregação social é o isolamento de indivíduos ou grupos devido a características particulares, como deficiências, o que resulta na sua exclusão de oportunidades e convivência social. No campo educacional, isso ocorre quando os alunos com deficiência são excluídos das aulas regulares, o que reforça a sua exclusão. De acordo com Aranha (2005), esta prática limita o desenvolvimento integral desses alunos em ambientes que deveriam ser inclusivos e enriquecedores.

observou-se uma pequena redução da segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência e um aumento do incentivo para sua inserção em escolas comunitárias especiais ou em classes especiais dentro de instituições de ensino públicas (Dechichi, 2001; Rodrigues, 2017).

Apesar da redução da segregação em alguns contextos educacionais, ainda temos muito a avançar. Como explicam De Paula e Loguercio (2021), esse modelo segregacionista coexistiu com o ensino regular e resultou no isolamento das pessoas consideradas “anormais”, sem proporcionar a elas independência e socialização adequadas. Consequentemente, esse modelo passou a ser criticado, considerado como inadequado para a educação dessas pessoas.

Após a rejeição de um sistema de atendimento segregacionista, segundo De Paula e Loguercio (2021), uma nova fase se inicia no século XX, em que foi possível observar uma grande mobilização mundial em prol da integração social das PCD, uma ressignificação de princípios, valores e condutas sociais, principalmente no que tange à defesa dos direitos humanos. Essa fase tinha como meta integrar as PCD em ambientes educacionais que permitissem a interação com as outras pessoas, situação essa que presenciamos atualmente.

Uma breve contextualização histórica foi feita até aqui acerca do tratamento e da educação das PCD, ao longo dos séculos. Trata-se de um contexto marcado pelo preconceito, pela discriminação e pela segregação das PCD. Atualmente, existem legislações em nível internacional e nacional que garantem os direitos das PCD, mediante políticas públicas responsáveis pelo resgate dos direitos humanos desse público que viveu por muito tempo à margem social. Na esfera da educação, o resgate dos direitos das PCD deu início a uma caminhada em direção a busca por mudanças no quadro educacional, favorecendo avanços com vistas a uma educação mais acolhedora, respeitosa e inclusiva.

Na próxima seção, serão apresentados os principais marcos legais e políticos quanto ao atendimento das PCD, da Educação Especial e da inclusão nas legislações brasileiras. Entendo ser fundamental, para esta pesquisa, contextualizar a evolução da legislação educacional ao longo dos anos no Brasil e como essa trajetória resultou em políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

1.2 Atendimento de PCD e educação especial: ênfase em uma perspectiva inclusiva

A educação possui um grande desafio: o de garantir que todas as pessoas, incluindo as PCD, tenham acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve promover. O parecer CNE/CEB 17/2001 estabelece como direito o atendimento das necessidades educacionais de

todos os estudantes e entende que uma política nacional de educação especial pode contribuir para garanti-lo:

[...] verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada (Brasil, 2004, p. 308).

Segundo Januzzi (2004), embora existam outros fatores que foram determinantes para redirecionar os caminhos da política social e da educação no Brasil, a defesa em favor da educação das pessoas “anormais” foi fundamentada na economia pública e privada, visando evitar o aumento de manicômios, asilos e prisões, ao integrá-las ao mercado de trabalho. Além disso, esse enfoque traria benefícios para os indivíduos considerados “normais”, uma vez que o desenvolvimento de métodos e abordagens educacionais para os menos favorecidos contribuiria para acelerar o processo educacional daqueles cuja necessidade não era de correção, mas de encaminhamento.

Os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, “desde o princípio, sempre estiveram associados a políticas públicas que objetivavam garantir a plena integração social das PCD. Devido à realidade social que impõe padrões de normalidade, as pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas do convívio social” (Brasil, 2006, p. 9).

Observa-se, ao longo dos anos, que o Brasil tem trabalhado em prol da educação especial inclusiva, sempre fundamentando-se em legislações, incluindo normativas internacionais, como forma de reparar violações aos direitos humanos, especialmente dos direitos das PCD.

Gradualmente, essas pessoas têm conquistado e garantido seus direitos, mas, por muito tempo, foram vistas como indivíduos “doentes” e incapazes, dignos de pena, marginalizados na convivência social e dependentes de caridade popular e assistência social, uma realidade distante dos princípios fundamentais dos direitos humanos, como igualdade e não-discriminação.

Em 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apontando em seu artigo 88, que a educação dos “excepcionais” deve se enquadrar no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los à comunidade. Ou seja, tal lei traz em seu bojo uma concepção de integração das PCD, não de inclusão.

Após anos de ditadura e períodos de autoritarismo, no Brasil, inicia-se uma nova fase de garantia aos direitos humanos. Marcando o renascimento de um novo ciclo para a educação brasileira, sobretudo para a educação especial, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que, em seu artigo 3º, inciso IV, estabelece em seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem discriminação, incluindo origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação.

O artigo 205, por sua vez, enfatiza a educação como direito de todos e dever do Estado, colaborando com a sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Já no artigo 206, inciso I, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola é mencionado, enquanto no artigo 208, inciso III, é estipulado o dever do Estado em fornecer atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais³. O evento ocorreu em Salamanca, Espanha e nele aconteceu a produção da Declaração de Salamanca, que assume de forma mais efetiva o compromisso com a educação inclusiva para todos, ressaltando o lugar de direito dos estudantes com deficiência em uma sociedade de constante aprendizagem.

Isso porque, segundo Bueno, a Declaração de Salamanca assume que

[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto às práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (Bueno, 2016, p16).

Assim, com a Declaração de Salamanca, a política educacional brasileira tem ampliado sua perspectiva sobre a educação especial, tentando promover cada vez mais a ideia de inclusão. À medida que o número de apoiadores e praticantes da filosofia da inclusão no campo educacional aumenta, também cresce a controvérsia em relação aos benefícios da inclusão, o que nos leva a discutir os conceitos de integração *versus* inclusão, conforme pontua Sassaki (1997).

³ A expressão “necessidades educacionais especiais” está em desuso, mas foi mantida nesse trecho do texto para preservar a originalidade com que foi mencionada na Declaração de Salamanca.

O autor explica que a inclusão surgiu com o objetivo de substituir uma prática que há mais de quatro décadas tem gerado exclusão⁴ e segregação para as PCD: a integração social. A integração era marcada por medidas de reabilitação, que visavam adaptar o deficiente à sociedade, partindo do pressuposto de que, se devidamente preparadas, as PCD poderiam integrar-se em todos os setores da sociedade. Nessa esteira, Mantoan (2003) esclarece que

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. [...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (Mantoan, 2003, p. 15-16).

Em contrapartida, segundo Sasaki (1997) a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades específicas e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Ainda, para este estudioso, “a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sasaki, 1997, p.40).

Em outras palavras, ao contrário da integração, que é o processo de inserir as pessoas em contextos sociais maiores, em que elas devem se adaptar às condições do contexto, a inclusão é um processo que tem como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos as PCD, sem distinção de suas diferenças. Precisamos pensar em uma escola inclusiva, ou seja, em um lugar onde se celebra:

[...] a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p.119).

⁴ A exclusão refere-se à negação do direito de acesso e participação plena de indivíduos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas, na sociedade e no sistema educacional. Isso implica em segregação e falta de recursos e suportes que permitam a convivência e o desenvolvimento de todos os alunos em um ambiente escolar inclusivo. A exclusão é, portanto, o oposto da inclusão, que busca garantir que todos tenham igualdade de oportunidades e acesso aos recursos disponíveis na comunidade e na escola (Aranha, 2005).

Considerando os acontecimentos mundiais e os avanços na educação, com destaque à educação especial, em 1996, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394. A sua elaboração objetivava garantir o direito de toda a população à educação gratuita e de qualidade, valorizando os trabalhadores da educação e reforçando o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Em seu artigo 58, a referida lei define a educação especial como uma modalidade de educação escolar, disponibilizada preferencialmente no ensino regular, para estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Ademais, o artigo 28, parágrafo 1º, estabelece que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, visando o atendimento das demandas individuais de cada estudante. No artigo 59, inciso I, a lei assegura aos estudantes com necessidades específicas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos, que atendam às suas demandas educacionais.

Dessa forma, a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) se diferencia da Lei 4.024/61 (LDBEN) por dar maior ênfase na inclusão de alunos com necessidades específicas e por promover uma educação inclusiva, com a garantia de atendimento educacional especializado. A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Podemos considerar que é o primeiro documento voltado ao atendimento das PCD, após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) e da LDBEN.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo único, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o atendimento escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas deve iniciar na educação infantil, em creches e pré-escolas. Deve-se garantir atendimento educacional especializado quando necessário, através de processos avaliativos e integração com a família e a comunidade. As unidades de ensino devem organizar suas estruturas para atender de forma eficaz todas as demandas dos alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A questão "o que é uma educação de qualidade?" pode ser respondida com base nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com essa resolução, a educação de qualidade requer a oferta de condições adequadas de ensino para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas. Isso quer dizer que as escolas devem se organizar para atender às necessidades específicas desses alunos, usando recursos humanos e materiais adequados.

Afinal, importa oferecer uma educação especial complementar ou, em alguns casos, que possa substituir o ensino regular, que tenha como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos em todas as etapas da educação básica. A proposta pedagógica deve contemplar não apenas o acesso à educação, mas também o desenvolvimento integral do aluno, assegurando uma educação acolhedora e igualitária (BRASIL, 2001; 2008). Portanto, uma educação de qualidade, nesse contexto, é aquela que promove a inclusão, atende às necessidades individuais dos estudantes e contribui para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo em conformidade com os princípios éticos e de cidadania

Duas outras regulamentações voltadas à Educação Especial são a Lei nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando sua inclusão nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério e, em 2002, a Portaria MEC nº 2.678, que estabeleceu normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille⁵ em todas as modalidades de ensino, recomendando sua aplicação nacionalmente através do projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, composto por materiais e instruções para uso na escrita. Contudo, na prática, o Braille tem caído em desuso devido ao avanço das tecnologias assistivas, especialmente os leitores de tela. Ainda assim, seu uso permanece presente no ensino fundamental e médio, garantindo acessibilidade a estudantes com deficiência visual.

É importante ressaltar que, a partir do ano de 2005, começou a ser obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, conforme consta no artigo 3º do decreto nº 5.626:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Em 2011, um marco significativo para a Educação Especial no Brasil foi a publicação do Decreto nº 7.611, que substituiu o Decreto nº 6.571 de 2008. Este decreto estabeleceu a parceria entre um profissional especializado e um educador para identificar barreiras na aprendizagem, sem recorrer a reforço ou salas de aula separadas. Definiu o Atendimento

⁵ De acordo com o Ministério da Educação (2017, local.1) “O sistema Braille de escrita e leitura foi criado há cerca de 200 anos na França. No Brasil, chegou por meio de José Álvares de Azevedo, que aprendeu a técnica ainda criança e se dedicou a disseminá-la, com apoio do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Para a diretora de políticas de educação especial do Ministério da Educação, Patrícia Raposo, o Sistema Braille é importante porque possibilita às pessoas com deficiência visual escrever e ler”.

Educacional Especializado (AEE) como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, destinados a complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando, assim, eliminar obstáculos à aprendizagem desses estudantes e contribuir para sua participação plena na sociedade. Recursos de acessibilidade incluem mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, sistemas de comunicação e transporte.

Nesse cenário de políticas que se preocupam com a inclusão social, um grande avanço foi alcançado, em 2015, com a instituição da Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Conforme consta em seu artigo 1º, essa lei visa garantir e promover, de forma igualitária, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando à sua inclusão social e cidadania. Nos artigos 5º e 7º, a lei estabelece que as pessoas com deficiência devem ser protegidas contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante, e que a sociedade deve comunicar às autoridades competentes qualquer ameaça ou violação desses direitos. Infelizmente, há muitos relatos na mídia de casos de negligência e discriminação com PCD.

Como exemplo, podemos citar o caso de pessoas que vivem em acolhimento, na cidade do Rio de Janeiro, retratado no artigo “Pessoas com deficiência enfrentam isolamento e negligência em instituições”, de 2018:

Crianças e adultos com deficiência que vivem em instituições de acolhimento por longos períodos enfrentam um cotidiano de isolamento, negligência, restrições físicas, terapias médicas não consentidas, tratamento desumano e educação inadequada. A denúncia está no novo relatório da Human Rights Watch, “Eles ficam até morrer”, lançado na quarta-feira, 23, no Rio.

Ainda, segundo o estatuto, é de responsabilidade do poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo aprendizado ao longo da vida. Ademais, este deve fomentar pesquisas para desenvolver novas tecnologias assistivas e materiais didáticos, capacitar continuamente os professores em práticas pedagógicas inclusivas e oferecer suporte educacional especializado.

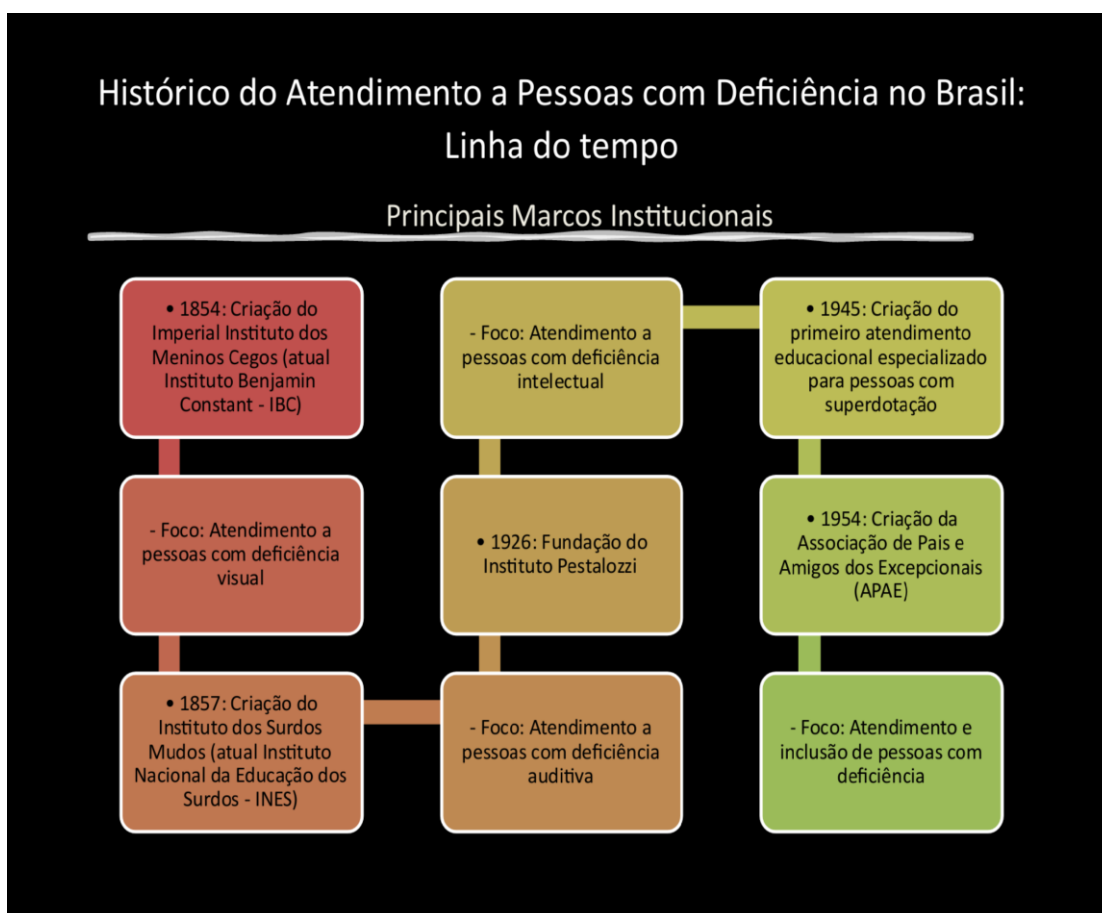
Também é incentivado o acesso igualitário à educação superior e profissional, a inclusão de temáticas sobre pessoas com deficiência nos currículos e o aumento da disponibilidade de profissionais de apoio escolar, conforme aponta o artigo 28, incisos I, VI,

X, XIII, XIV e XVII. É importante salientar que, no campo do direito penal, a lei brasileira de inclusão:

[...] criminaliza algumas condutas que podem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Para as condutas relacionadas à discriminação e ao abandono de pessoa com deficiências as penas são de 6 meses a 3 anos de reclusão, e multa. A Lei estabelece, ainda, que se a conduta de praticar, induzir ou incitar a discriminação de pessoa com deficiência for realizada por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza, a pena será de reclusão de 2 a 5 anos, e multa. Já para a conduta de se apropriar de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência, a pena será de reclusão de 1 a 4 anos, e multa (LBI, 2015, local.1).

Nos dois organogramas a seguir, vemos um pouco da história do atendimento de pessoas com deficiência no Brasil e os marcos legais relevantes ao nosso estudo, retomando de forma visual o exposto neste capítulo:

Organograma 1: Marcos históricos do atendimento a PCD no Brasil.



Fonte: MEC/SEESP (2007, 2020)

#pratodoslerem: A imagem apresenta uma linha do tempo sobre o “**Histórico do Atendimento a Pessoas com Deficiência no Brasil**”, destacando os **principais marcos institucionais**.

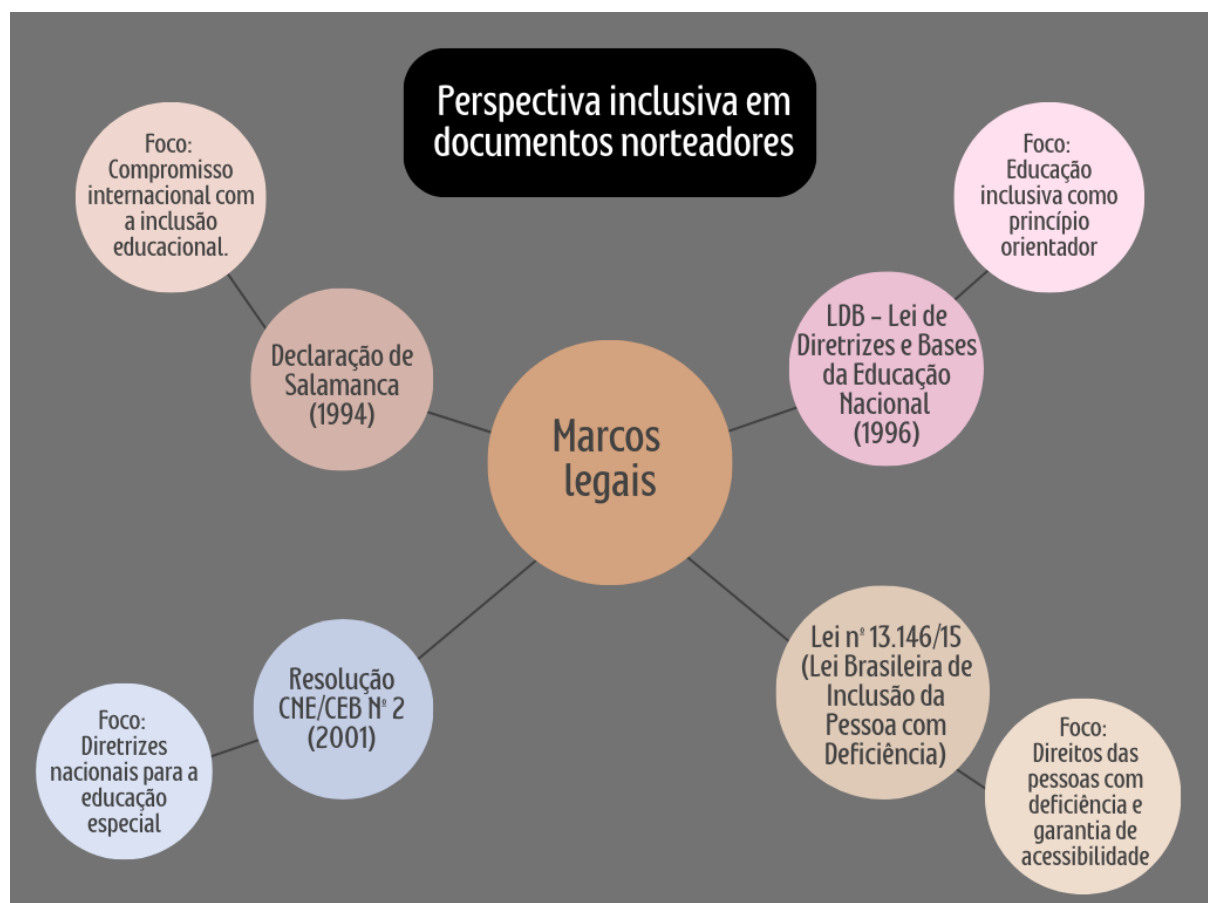
A linha do tempo está organizada em blocos coloridos, cada um representando um período histórico e um marco importante na educação e inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

Descrição do conteúdo:

1. **1854** (Bloco vermelho) - Criação do **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**, que hoje é o **Instituto Benjamin Constant (IBC)**. Foco: Atendimento a pessoas com deficiência visual.
2. **1857** (Bloco vermelho) - **Criação do** Instituto dos Surdos-Mudos, **atualmente** chamado de **Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES)**. Foco: Atendimento a pessoas com deficiência auditiva.
3. **1926** (Bloco marrom) - Fundação do **Instituto Pestalozzi**. Foco: Atendimento a pessoas com deficiência intelectual.
4. **1945** (Bloco verde) - Primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação.
5. **1954** (Bloco verde) - Criação da **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)**. Foco: Atendimento e inclusão de pessoas com deficiência.

A estrutura da linha do tempo utiliza cores diferentes para cada período, destacando marcos históricos na criação de instituições voltadas à educação e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil.

Organograma 2: Marcos legais dentro da perspectiva inclusiva.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

#pratodoslerem: a imagem apresenta um **diagrama** com o título "**Perspectiva inclusiva em documentos norteadores**", destacando **marcos legais** que sustentam a inclusão educacional. No centro, há um círculo maior, de cor marrom, com o título "**Marcos Legais**", do qual partem cinco ramificações conectadas a círculos menores, cada um representando um documento importante.

Descrição dos elementos na imagem:

1. **Declaração de Salamanca (1994)** (círculo bege, à esquerda). **Foco:** Compromisso internacional com a inclusão educacional.
2. **Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001)** (círculo azul, na parte inferior esquerda). **Foco:** Diretrizes nacionais para a educação especial.
3. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)** (círculo rosa, na parte superior direita). **Foco:** Educação inclusiva como princípio orientador.
4. **Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (círculo bege claro, na parte inferior direita). **Foco:** Direitos das pessoas com deficiência e garantia de acessibilidade.

A imagem tem fundo cinza escuro e os círculos são coloridos em tons suaves. As conexões entre os elementos representam a relação entre esses documentos na construção de uma educação inclusiva no Brasil.

O despreparo dos docentes e técnicos no atendimento às demandas dos alunos com deficiência é um problema registrado na Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Embora não esteja explicitamente mencionada na PNEE-94, o documento discute a necessidade de uma reestruturação do ensino e a relevância de um atendimento que respeita as diferenças individuais, como é mencionado nas diretrizes gerais da Política Nacional de Educação Especial. Nas suas diretrizes gerais, aborda a necessidade de repensar a filosofia educacional, visando a valorização e o respeito às diferenças. Nesse sentido, a referida política estabeleceu a necessidade de:

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial (p. 57). Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus) (p. 57). Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades (p. 58). Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de educação especial, nas instituições educacionais (Brasil, 1994a, p. 59).

A Portaria nº 1.793/1994 do Ministério de Educação e Cultura (MEC) também reconhece o despreparo dos docentes e de outros profissionais da educação e a necessidade de aperfeiçoamento desses profissionais para atuarem junto aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Em seus artigos 1º e 2º, a portaria recomenda que os cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as Licenciaturas, bem como Cursos da área de Ciência da Saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, tendo em vista suas especificidades, incluam a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” em suas grades curriculares. Ainda, a referida portaria, em seu artigo 3º, faz a seguinte recomendação: “a manutenção e expansão de estudos

adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial”.

Nos três artigos citados da portaria, usa-se o verbo “recomendar”. Por ter caráter de recomendação, a portaria não obriga as instituições de ensino superior a inserir a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” na grade curricular dos cursos de graduação.

De acordo com Dechichi, Silva e Gomide (2008), é crucial discutir o apoio acadêmico aos estudantes com deficiência, a fim de assegurar a eles as condições mínimas para o seu acesso e permanência no ambiente universitário. Este debate é imprescindível, uma vez que os obstáculos enfrentados, frequentemente, incluem barreiras arquitetônicas, sociais e pedagógicas que impedem o seu pleno desenvolvimento e integração ao sistema educacional. Portanto, em se tratando dos estudantes com deficiência, é preciso reforçar que a inclusão precisa acontecer tanto na educação básica, com professores com formação inicial adequada para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, quanto no contexto dos variados cursos de graduação das universidades públicas.

A formação de professores, especialmente após a adoção do Estatuto das Pessoas com Deficiência, enfrenta dificuldades significativas. Em primeiro lugar, é crucial a preparação de profissionais capazes de atender um número crescente de alunos com deficiências. Isso requer não apenas a adaptação dos currículos e métodos de ensino, mas também a conscientização dos futuros professores da relevância da inclusão e acessibilidade (Brasil, 2015).

A necessidade de uma educação que contemple as particularidades dos alunos com necessidades educacionais específicas apresenta-se como prioridade pedagógica e social. Outro desafio relevante é a crescente presença de estudantes oriundos de programas de ação afirmativa, como o sistema de cotas.

Os alunos apresentam uma grande diversidade cultural, social e econômica que requer atenção dos formadores. Além de assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, é crucial implementar políticas pedagógicas que promovam a sua permanência e reduzam o risco de evasão escolar. A nova realidade requer que as instituições de ensino se adequem para oferecer uma educação mais integradora e justa (Brasil, 2015).

É importante salientar que a formação constante dos professores é crucial para que eles possam contribuir significativamente no enfrentamento dos desafios da educação especial. A formação inicial, em geral, não contempla toda a complexidade envolvida no ensino de alunos com deficiência e na promoção da inclusão social. Portanto, é fundamental

investir em programas de formação que abordem tanto os aspectos técnicos quanto as sutilezas pedagógicas do apoio especializado, considerando também a importância de uma estrutura institucional adequada e do apoio de políticas públicas inclusivas (Mendes, 2006).

Todavia, faz-se necessário também compreender que não apenas de formação depende o sucesso dos processos envolvidos na inclusão de PCD, em vista de que há outras questões que precisam ser consideradas, como, por exemplo, a estrutura institucional que, de modo geral, não costuma estar adequada para atender tais demandas. Ao tratarmos sobre o assunto, entendemos que haveria uma necessidade de refletir sobre qual a estrutura encontrada na universidade pesquisada para atender as PCD, questões logísticas e de currículo. Ou seja, apesar de sugerimos a importância de um olhar atento para a formação dos professores, em busca de melhor prepará-los para tais atendimentos, não excluimos a existência das demais variáveis que influenciam nos processos inclusivos, compreendendo, assim, a complexidade deste tema.

No próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, abordando a importância da formação docente e das políticas educacionais para a inclusão das PCD. Será destacada a relevância de uma formação que capacite o professor a adotar uma abordagem atenta às diversidades, essencial para a promoção de uma educação inclusiva.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que constituem a base para a análise dos dados desta pesquisa, e se encontra dividido em duas seções. A primeira seção aborda a relevância da formação docente e das políticas educacionais, com ênfase nos desafios enfrentados para que a inclusão se efetive. A preparação dos professores é destacada como um elemento crucial (apesar de não ser único) para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Considerando que esta é uma pesquisa que se insere na área de Linguística Aplicada (LA) e que se volta para o contexto dos Cursos de Letras, a segunda seção trata de Educação inclusiva no âmbito da LA, com destaque à formação do professor de línguas. Enfatizo as perspectivas trazidas pelas Epistemologias do Sul, que valorizam conhecimentos que emergem de diferentes contextos culturais e sociais, o que pode ampliar a compreensão sobre práticas inclusivas na LA.

2.1 As políticas educacionais voltadas à inclusão de PCD e a importância da formação docente

A formação docente voltada para o atendimento das demandas da educação especial precisa ser discutida sempre, uma vez que a existência de leis e políticas específicas de inclusão não é suficiente para garantir um atendimento justo, humano, responsável e respeitoso aos estudantes com deficiência. Por esse motivo, acredito que a educação dos professores com ênfase em uma postura de acolhimento da diferença pode ser um dos caminhos para o favorecimento da inclusão. Mendes (2004, p. 227) afirma que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar”. Concordo com o autor de que se trata de “um dos pilares” e não o único pilar.

De acordo com Barreto,

[...] o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola (Barreto, 2015, p. 688).

Dentre os “problemas derivados de outra ordem”, está o trabalho docente voltado para as PCD. Essa pesquisadora explica, ainda, que há muitos obstáculos para a

criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (Barreto, 2015, p.688).

Em outras palavras, é necessário investir em ambientes de aprendizagem caracterizados pela intersecção de diferentes tipos de saberes, criando oportunidades para que futuros docentes relacionem teoria e prática de forma mais integrada e significativa. Não basta inserir nos cursos de graduação discussões sobre práticas inclusivas, ou seja, não basta fornecer apenas uma base teórica sobre inclusão aos professores, se não houver apoio das diversas esferas sociais para assegurar a inclusão, na prática. De acordo com Silva (2009), é crucial investir na prática docente, como também nos pré-requisitos necessários para a inclusão, o que requer o engajamento de diversos níveis sociais, o que, por sua vez, auxiliará na qualificação dos professores para as diversidades. Para que a inclusão seja efetiva nas instituições de ensino, é indispensável garantir apoio por meio de materiais e ferramentas pedagógicas adequados, acessibilidade plena e tecnologias assistivas, assegurando condições concretas para a prática inclusiva

Apesar de haver uma legislação que assegure a inclusão, o governo, muitas vezes, não fornece o suporte necessário para sua implementação prática, como materiais acessíveis e tecnologias específicas. Sem esse apoio, conforme pontua Barreto (2015), os esforços dos professores podem ser reduzidos, dificultando, assim, a eficácia das políticas inclusivas nas escolas. A autora questiona quem abrirá as fendas e quem irá problematizar sobre a necessidade de uma ação crítica e proativa na busca de soluções para os desafios da inclusão na educação. Para lidar com esses desafios, é crucial que os educadores assumam um papel ativo como mediadores entre a segregação e a integração⁶. Isso não se limita à reflexão sobre

⁶ Conforme abordado anteriormente, a segregação e a integração representam etapas históricas na trajetória da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência (PCD). A segregação caracteriza-se pela exclusão de PCD dos espaços escolares regulares, restringindo sua educação a instituições especializadas, marcadas pela separação física e social. Por sua vez, a integração surge como um avanço ao possibilitar o ingresso de PCD na escola regular, porém sem garantir adequações suficientes no ambiente escolar para atender plenamente às suas necessidades. Essas abordagens contrastam com a perspectiva inclusiva contemporânea, que enfatiza a construção de um sistema educacional acessível e equitativo, com práticas que eliminem barreiras e promovam a participação de todos, conforme defendido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

as práticas pedagógicas, mas também diz respeito à vontade de questionar e modificar as estruturas que perpetuam a exclusão.

Cruz e Glat (2014) abordam que as instituições de ensino superior devem se envolver nesse processo em prol da inclusão, criando espaços de formação que integrem teoria e prática, permitindo que os futuros educadores adquiram habilidades que atendam a diversidade em sala de aula. Essa integração é fundamental para possibilitar que os futuros educadores sejam preparados para trabalhar com a pluralidade nas salas de aula (de abordagens e metodologias de ensino e de sujeitos), promovendo práticas educativas que acolham a diferença.

Dessa forma, Barreto (2015) propõe que tanto as instituições de ensino quanto os educadores têm a responsabilidade de abrir essas "fendas" e problematizar as questões relacionadas à inclusão, ajudando a promover um ambiente educacional mais justo e acessível para todos. Conforme questiona a autora,

Por que não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emergjam múltiplas e mais ambiciosas formas de ensino colaborativo? As IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, à disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente. Talvez não caibam nesses cursos, por exemplo, estágios concebidos como nos cursos de formação inicial. Sequer o PIBID constitui um modelo adequado à formação em serviço, porque não se trata de inserir os sujeitos formados na escola básica. Eles já estão lá! Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social. Só o esforço conjunto de melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da educação básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas (Barreto, 2015, p. 691).

A educação desempenha um papel vital na transformação social dos sujeitos, transformação essa que pode ser atingida por meio de uma educação inclusiva, conforme pontua Matos (2009), voltada para a cidadania e para a diversidade. A reconfiguração das práticas pedagógicas para atender a diversidade encontrada nas salas de aula e para estabelecer uma educação genuinamente inclusiva se faz, portanto, necessária. Isso inclui, dentre diversas ações, a preparação de professores na/para a inclusão.

A formação de professores para a diversidade constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente num contexto social marcado por profundas desigualdades e por exigências diversas provenientes de alunos com diferentes origens, necessidades e expectativas. A sala de aula atual é um espaço plural, que exige dos educadores não apenas conhecimentos pedagógicos sólidos, mas também sensibilidade, empatia e habilidades específicas para lidar com a multiplicidade de situações e contextos que emergem no ambiente educacional (Barreto, 2015). Nesse sentido, refletir sobre uma formação docente voltada para a diversidade é essencial para promover uma educação inclusiva e democrática.

Embora existam legislações voltadas para a inclusão no Brasil, as pessoas com deficiência continuam, historicamente, a enfrentar marginalização no contexto escolar. Por décadas, esse grupo esteve desprovido de políticas educacionais governamentais que efetivamente garantissem e operacionalizassem seu direito à educação. Além disso, as práticas escolares tendem a ser homogeneizadoras e, por isso, excludentes, conforme pontua Matos (2009): o descaso das autoridades competentes com a educação brasileira e as políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras e excludentes são uma das principais barreiras para uma inclusão eficaz.

A criação do Estatuto da PCD representa um avanço no Brasil, ao especificar normas que visem assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência. O Estatuto garante direitos fundamentais como inclusão social e acessibilidade e prevê a criação de políticas públicas voltadas à necessidade das pessoas com deficiência. A lei também define crimes e infrações administrativas que visam proteger os direitos das pessoas com deficiência.

Percebe-se que o atendimento às PCD, por meio de leis e políticas inclusivas, constitui uma preocupação central do governo brasileiro. Como vimos na seção anterior, no Brasil, há legislações específicas voltadas à inclusão das PCD. Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução (ou retrocesso) na discussão de inclusão e integração social das PCD.

As políticas públicas desempenham um papel crucial, embora não sejam suficientes, na recuperação dos direitos humanos e na devolução da dignidade humana (Brasil, 2013; Rodrigues; Lima, 2017). Entretanto, não apenas a proposição de normas basta. O que é importante é a implementação das políticas públicas, indo além do que está materializado nos documentos que regem a educação inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu artigo 28, que cabe ao Poder Público aprimorar os sistemas educacionais inclusivos, providenciando acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas e formação especializada para professores, garantindo, assim, a plena inclusão em todos os níveis educacionais. Ou seja, a lei estabelece a necessidade de ações específicas nas escolas que possam possibilitar a inclusão, as quais se encontram divididas em três eixos: tecnologias que podem promover a acessibilidade nas escolas, práticas de ensino a serem adotadas pelos professores, que podem promover a inclusão e ações de formação aos professores para que consigam implementar práticas pedagógicas inclusivas em suas disciplinas.

Apesar de ser um dever do Poder Público providenciar que tais ações aconteçam, nem tudo vem sendo cumprido, inclusive o fornecimento de tecnologias assistivas e a oferta de formação especializada para professores. É comum ouvir relatos de professores que não se sentem qualificados ou que temem atender às diferentes necessidades educativas dos estudantes. Os professores, diante dos desafios que lhe são impostos, podem sentir-se inseguros e despreparados em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência (Matos, 2008; Vinente, 2012).

Nesse contexto, a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência enfrenta desafios que incluem, entre outros fatores, a necessidade de aprimoramento na formação docente em relação aos princípios da educação inclusiva. Em seus estudos, Vinente e Oliveira (2017) trazem informações sobre a disponibilidade de salas de recursos multifuncionais⁷ e sobre a formação de professores:

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de caráter documental, na qual foram analisados documentos publicados entre 2008 e 2014. Os dados apontaram que o número de salas de recursos multifuncionais ainda é insuficiente para atender a demanda de estudantes público-alvo da educação especial matriculados. Verificou-se que dos 487 gestores, 24% são do gênero masculino e 76% do gênero feminino. Destes, 93% são servidores estatutários, 1% temporário e não foi possível obter informações dos outros 6%. Quanto à formação dos gestores para atuação em sistemas de ensino mais inclusivos, verificou-se que há crescente demanda tendo em vista que parte destes não possuem formação inicial ou continuada na área da educação e educação especial (Vinente; Oliveira, 2017, p. 507).

⁷ De acordo com o Decreto Nº 7.611/11, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

De acordo com Adada e Rosseto (2015), a portaria nº 1.793/1994 do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que trata sobre a formação docente para atuarem junto aos alunos com necessidades específicas, é um ato administrativo emitido pelo MEC que não tem característica coercitiva e não gera sanção para as instituições que não seguirem tais recomendações. Sobre a portaria, Prieto (2003) destaca que a inclusão de disciplinas ou conteúdos voltados para alunos com necessidades educacionais específicas às classes comuns deveria fazer parte de todos os cursos de licenciatura, de saúde e demais cursos superiores, chamando a atenção para o fato de que se trata de uma recomendação sugerida em tal documento. Além disso, a autora questiona qual a forma mais adequada para qualificar docentes com conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, em outras palavras, qual seria o melhor caminho para formar docentes qualificados: através da inclusão de disciplinas nos cursos de graduação ou através da inserção de conteúdos relacionados a esse tema em diversas disciplinas? (Prieto, 2003)

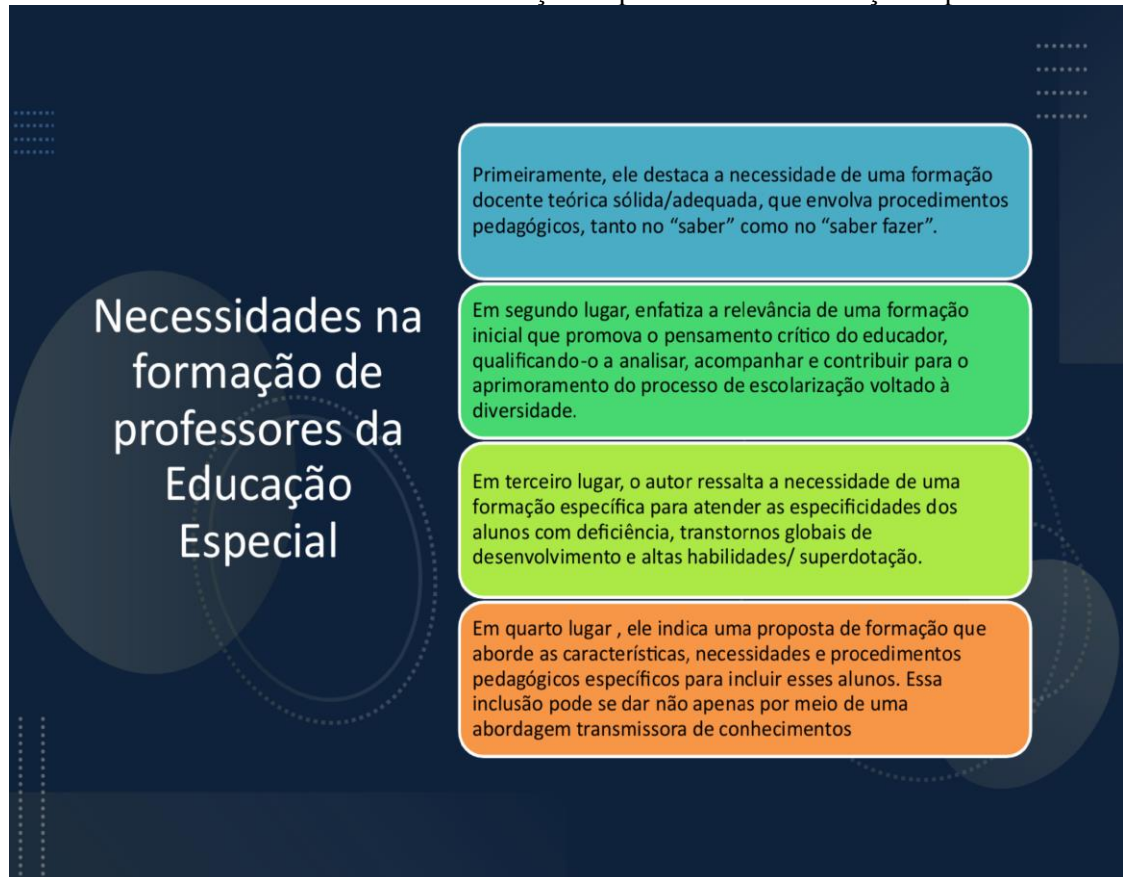
Quanto à inserção de conteúdos nas disciplinas dos cursos de graduação, a autora problematiza quais seriam esses conteúdos e qual a forma de assegurar que esses sejam incorporados nas ementas das disciplinas, já que não há obrigação do professor de desenvolvê-los. Em relação à inclusão de disciplinas nos cursos de graduação, como seriam definidos seus conteúdos, objetivos e ementa? O professor que irá lecionar a disciplina ou tais conteúdos estaria habilitado para desenvolvê-los?

Compartilho da inquietação de Prieto (2003) e entendo que as perguntas do autor nos fazem pensar o quanto à discussão sobre inclusão é complexa e envolve aspectos que vão além do preparo teórico-pedagógico dos graduandos em seus cursos de licenciatura. Questões de ordem mais prática e burocrática na definição do currículo dos cursos de licenciatura também estão em jogo. Para tais reflexões, primeiramente, trago a figura 1 para melhor elucidar as ideias de Bueno (1999) sobre as necessidades na formação de professores da Educação Especial, necessidades essas que podem ser estendidas também a outros cursos de formação. Em seguida, trago pontos de convergência entre as necessidades apontadas pelo autor com as demais fontes analisadas a partir desta problemática.

Segundo Bueno (1999), a formação de professores para a Educação Especial deve priorizar o desenvolvimento de competências específicas que habilitem os docentes a atender as demandas da inclusão de alunos com deficiência. Ele destaca a importância de uma formação inicial e continuada que promova o conhecimento teórico sobre as diferentes deficiências, aliado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Além

disso, Bueno enfatiza que a formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também uma mudança de atitude dos professores, visando à valorização da diversidade e ao fortalecimento de uma educação que respeite as singularidades de cada estudante.

FIGURA 1: Necessidades na formação de professores da Educação Especial



Fonte: Bueno (1999)

#pratodoslerem: a imagem apresenta um **slide** intitulado "**Necessidades na formação de professores da Educação Especial**", com fundo azul escuro e detalhes gráficos em tons mais claros. O conteúdo está disposto em quatro caixas de texto coloridas, cada uma destacando uma necessidade para a formação docente na área da Educação Especial.

Descrição do conteúdo textual das caixas de texto:

1. **Caixa azul (primeira no topo).** Destaca a necessidade de uma **formação teórica sólida** para os professores, incluindo procedimentos pedagógicos voltados tanto para o "saber" quanto para o "saber fazer".
2. **Caixa verde clara (segunda posição).** Ressalta a importância de uma **formação inicial que promova o pensamento crítico** do professor, qualificando-o para **analisar, acompanhar e aprimorar o processo de escolarização**, especialmente no contexto da diversidade.
3. **Caixa verde escura (terceira posição).** Indica a necessidade de uma **formação específica** para atender **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**.
4. **Caixa laranja (última no final).** Propõe uma formação que **aborde características, necessidades e procedimentos pedagógicos** voltados à inclusão desses alunos, indo além de uma abordagem meramente transmissora de conhecimento.

Tal como Prieto (2003), Cruz e Glat (2014) também trazem reflexões sobre a formação de professores para a inclusão. Os autores afirmam que os cursos de formação inicial apresentam uma estrutura curricular ainda insuficiente em relação aos conteúdos e disciplinas voltados à educação inclusiva. Eles argumentam que a preparação para a educação inclusiva nos cursos de licenciatura tem sido tratada de forma fragmentada, com disciplinas específicas relacionadas à educação especial, muitas vezes isoladas do restante do currículo. Além disso, há a confirmação de que os conteúdos da educação inclusiva não estão integrados com as demais disciplinas incluídas dos cursos de licenciatura. Isso cria uma lacuna na formação dos docentes, o que compromete a qualificação desses profissionais para atuarem em contextos educacionais inclusivos, lacuna essa também comentada por Teixeira, Barreto e Nunes (2021).

Os autores sustentam que, apesar de os estudantes de diferentes cursos de licenciatura terem acesso aos conteúdos sobre Educação Inclusiva, eles não conseguem adequá-los com as outras disciplinas. Isso ocorre pelo fato de existirem muitos professores nas universidades que ainda não tiveram acesso aos conhecimentos necessários para trabalhar em prol de uma educação inclusiva. Em outras palavras, a questão da inclusão também está associada à insuficiente preparação dos professores formadores para abordar esse tema em suas disciplinas, uma vez que, durante sua própria formação, também enfrentaram lacunas no que diz respeito à educação especial.

De acordo com Evangelista e Triches (2014), para explicar a falta de preparo dos professores em relação à educação especial durante sua formação inicial, foi deliberadamente criada uma narrativa que responsabiliza o próprio professor. Essa narrativa promove a ideia de "formação ao longo da vida", sugerindo que o exercício contínuo da profissão é o que realmente ensina ao professor como ser um educador, diariamente, ou seja, a partir da prática pedagógica, em contato com alunos com necessidades específicas, é que o professor aprende a promover a inclusão.

É possível inferir que a noção de que o professor aprende a ser professor através da prática responsabiliza o indivíduo pelos seus sucessos e fracassos, ao mesmo tempo que exime o governo e as instituições de ensino superior de suas responsabilidades em relação à qualidade da formação inicial docente para atender as demandas da educação especial.

É importante que os futuros docentes sejam preparados para compreender a deficiência e, assim, valorizar o conhecimento dos educandos que apresentam algum tipo de necessidade específica. Barretta e Canan (2012) salientam que:

[...] o importante [...] é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do [...] aluno. Dessa maneira, os educadores, sejam eles professores de línguas ou de outras disciplinas, devem estar cientes e familiarizados com a heterogeneidade que caracteriza qualquer sala de aula, especialmente daqueles estudantes com deficiência (Barretta; Canan, 2012, p. 03).

Evangelista e Triches (2014) questionam o papel atribuído ao professor de educação especial, trazendo reflexões que acredito serem importantes para pensarmos o papel de qualquer docente na promoção da inclusão em suas aulas:

Que tipo de professor é necessário formar para dar conta de um cenário amplificado, com tantas demandas, atuante para tornar sua escola (e a sua comunidade, sociedade) um espaço inclusivo, e consentir ativamente que de fato essas são suas responsabilidades? Será necessário um professor super-herói? Um professor missionário que considere seu trabalho associado a uma “profissão de fé”? Um professor salvador da pátria? Um super professor? (Evangelista; Triches, 2014, p. 205).

É imperativo reconhecer que a formação docente voltada para a educação inclusiva demanda uma abordagem contínua e crítica, que vai além da mera formalização teórica. As reflexões de Barreto (2015) e Silva (2009) ressaltam a importância de uma formação que una teoria e prática, além do compromisso de diversas esferas sociais em apoiar essa inclusão. A legislação, por si só, não é suficiente se não for acompanhada de ações concretas que garantam os recursos necessários para que a inclusão se materialize efetivamente nas salas de aula. É necessário um comprometimento coletivo para transformar o cenário educacional e garantir que a inclusão se torne uma realidade efetiva e duradoura. Entendo que a responsabilidade pelo insucesso não recai exclusivamente sobre os docentes, mas também sobre a ausência de um suporte sistêmico adequado para a efetivação da inclusão, como o provimento de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e o cumprimento, por parte do Poder Público, das obrigações estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Tomo emprestadas as palavras de Júnior, Silva e Souza (2015), quando estes asseveram que muito ainda precisa ser feito em várias cidades brasileiras, mas isso não será alcançado até que as políticas públicas educacionais se concretizem na prática diária dos professores, na formação continuada, na remuneração justa e, principalmente, no investimento na qualidade da educação dessa geração, que influenciará a outra e transmitirá esse ideário inclusivo a todas as gerações.

2.2 Educação inclusiva e Linguística Aplicada: perspectivas para a formação do professor de línguas

É consenso que vivenciamos hoje um acelerado processo de globalização, marcado por transformações em escala mundial que intensificam a interdependência entre culturas e sociedades. Contudo, é também amplamente reconhecido que essa globalização tem ocorrido de forma irregular, com resultados nem sempre positivos.

Paralelamente, a essas mudanças globais, surgem preocupações específicas dentro do contexto educacional, especialmente em relação ao desenvolvimento das PCD. Tais preocupações abrangem desde a aquisição da fala, questões de agressividade e problemas de motricidade até a promoção da autonomia. Conforme Vieira (2017), uma das maiores preocupações que afligem as famílias de PCD é sobre o momento em que os pais ou responsáveis não mais estarão tão presentes no cotidiano de seus filhos: estarão essas crianças preparadas para viver de maneira autônoma na sociedade?

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) esclarece que jovens com necessidades educacionais específicas devem ser devidamente assistidos para realizar uma transição eficaz da escola para o mercado de trabalho. As instituições de ensino devem proporcionar suporte para que se tornem economicamente ativos, capacitando-os com as habilidades necessárias para o cotidiano, por meio de uma formação que atenda às exigências sociais, de comunicação e às expectativas da vida adulta. Tal processo requer o uso de metodologias e tecnologias apropriadas de formação, incluindo vivências práticas em situações reais, fora do ambiente escolar.

Segundo Vieira (2017), a escola deve buscar consolidar a autonomia de alunos que apresentem necessidades específicas relacionadas ao seu processo de aprendizagem, oferecendo formação e acesso aos letramentos necessários para sua interação em condições de igualdade. No entanto, essa meta é difícil de alcançar devido às limitações individuais, à falta de preparo dos professores e à escassez de materiais e infraestrutura adequados nas instituições de ensino. A atuação autônoma e reflexiva dos professores, com a elaboração de materiais apropriados para esse público, pode contribuir para promover a autonomia e o empoderamento desses alunos.

Para reverter o atual cenário de desinformação e insegurança entre os educadores, torna-se imprescindível ampliar a realização e a divulgação de pesquisas que dialoguem diretamente com suas práticas e se alinhem aos desafios cotidianos enfrentados por eles.

Conforme destacado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é essencial incentivar a comunidade acadêmica a fortalecer a pesquisa, promover redes de trabalho e estabelecer centros regionais de informação e documentação. Além disso, a Declaração serve como modelo para a disseminação dos resultados específicos e dos avanços alcançados em cada país, visando à concretização de seus objetivos, visto que trata diretamente sobre a educação de pessoas com deficiência (PCD) e a necessidade de promover sistemas educacionais inclusivos. Esse documento é um marco no debate sobre a inclusão, reafirmando o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais.

A declaração enfatiza que escolas regulares devem acolher todas as crianças, promovendo a inclusão de PCD e reconhecendo a diversidade como uma riqueza para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, defende a adaptação dos currículos, a formação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso educacional de PCD em ambientes escolares inclusivos. Assim, a Declaração de Salamanca é um guia fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e democráticos.

Dessa forma, destaca-se novamente a importância de um maior volume de pesquisas na área de educação inclusiva, que contemplem a relação entre teoria e prática, especialmente no campo da Linguística Aplicada (LA) e das perspectivas a partir das Epistemologias do Sul (ES).

Moita Lopes (2006) propõe que a LA seja "uma área que explora a relação entre teoria e prática", ao afirmar que, em uma LA voltada para a vida contemporânea, não se deve privilegiar uma teorização abstrata e desconectada da prática, mas sim uma abordagem em que teoria e prática sejam consideradas conjuntamente. Dessa forma, se viabiliza a construção do conhecimento que funcione como uma bricolagem, capaz de refletir a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que neles vivem.

A LA estuda o uso da linguagem, não se restringindo, portanto, ao ensino e aprendizagem de línguas. Abarca também diferentes contextos sociais, assim como os problemas enfrentados na utilização da linguagem. Há alguns anos, ela era entendida apenas como a aplicação de teorias linguísticas, porém, atualmente e, após várias reformulações, é vista como uma ciência com metodologias e conceitos próprios. Envolve não só a prática do ensino de línguas, mas também a preservação de textos antigos, a decodificação de

mensagens, o aperfeiçoamento das técnicas de tradução e as práticas sociais, a fim de trazer benefícios para a sociedade (Moita Lopes, 2006).

Portanto, com o passar dos anos, a LA se tornou uma ciência imensamente produtiva com aplicações transdisciplinares, trazendo respostas às mudanças da modernidade e repensando, em outras bases, a língua, a linguagem e os sujeitos sociais, problematizando, assim, as suas próprias bases filosóficas e suas concepções de linguagem e de sujeito. As evoluções nas bases teóricas e metodológicas nas pesquisas levaram a LA a uma ampliação de seu escopo de atuação, sendo considerada na atualidade uma ciência “híbrida”, “mestiça”, “transgressiva”, “indisciplinar”, “ideológica” e “contemporânea”, a qual reinventa as formas de produzir conhecimento, considerando as vozes daqueles que antes eram silenciados (Brito; Guilherme, 2013; Cavalcanti, 1986; Kleiman, 2013), dentre os quais, se encontram as PCD.

Segundo Moita Lopes (2006), a LA destina-se à produção de conhecimento que contribua para a compreensão da vida contemporânea, envolvendo situações da vida em que a linguagem tem um papel central. Além disso, colabora para a abertura de alternativas sociais baseadas nas vozes daqueles que estão à margem, como os pobres, moradores de favelas, negros, indígenas, homens e mulheres homoafetivos, ou seja, aqueles em situação de vulnerabilidade social, compreendendo-os não como categorias especializadas, mas como identidades complexas e multifacetadas.

Assim, na LA, tornam-se pertinentes, ao menos, dois princípios: a crítica social e a confluência com outros campos de conhecimento, além dos estudos linguísticos, para o entendimento das questões relacionadas à linguagem, mantendo no cerne de seus interesses e atividades questões também relacionadas às desigualdades sociais, políticas, étnicas e culturais das diversas comunidades de aprendizes de língua (Kleiman; Vianna; Grande, 2019).

O respeito às experiências, às condições e aos saberes do sujeito, assim como na sua forma de falar e agir são ações necessárias para a construção de uma proposta de linguística inclusiva. Ao refletirmos sobre isso e sobre as metodologias já desenvolvidas e aplicadas nas instituições educacionais, mas também fora delas, enriquecemos nossas experiências e interações humanas. Sendo assim, reconhecer a LA como um instrumento de responsividade social é uma excelente ferramenta para a educação e valorização dos propósitos que os textos assumem socialmente na vida das pessoas, promovendo também as qualidades e capacidades do ser humano, nunca nas suas limitações (Souza, 2017).

A relação entre a LA e a educação inclusiva é uma questão importante no contexto da globalização atual, onde há uma intensificação da interdependência entre as culturas, embora

essa dinâmica não seja uniforme. A LA, na visão de Moita Lopes (2006), apresenta-se como um campo voltado para a busca de soluções para os problemas reais do mundo, dentre eles aqueles que dizem respeito à inclusão educacional.

Uma vez que estou tratando, neste estudo, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD), considero relevante trazer aqui para a discussão o conceito de Epistemologias do Sul, termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1995). De acordo com Medeiros (2019, p.37), o conceito foi criado para amplificar as vozes de populações historicamente marginalizadas, dentre as quais podemos incluir as PCD. Sua abordagem enfatiza a necessidade de "falar do Sul, do Sul", restaurando os conhecimentos e experiências excluídos pela modernidade ocidental e unindo o conhecimento acadêmico à sabedoria popular.

Santos e Meneses (2009) explicam as origens do conceito de Epistemologias do Sul, enfatizando como a dominação colonial e capitalista impôs uma hierarquia de saberes, relegando os conhecimentos não ocidentais a uma posição inferior. Com esse conceito, pretende-se possibilitar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma justiça cognitiva que valorize as experiências e saberes locais dos povos colonizados. O conceito pode ser, assim, vinculado às discussões sobre inclusão e Linguística Aplicada. Santos, Araújo e Baumgartem (2016) argumentam que o conhecimento produzido pelo Sul Global⁸, muitas vezes marginalizado, pode oferecer novas perspectivas e soluções para a educação inclusiva.

Ao ampliar seu escopo para além do ensino de línguas, a LA abraçou questões de identidade, gênero, raça e classe, tornando-se uma ferramenta crucial para promover a educação inclusiva. Moita Lopes (2006) argumenta que a LA deve ser vista como uma ciência social comprometida com práticas sociais e transformadoras de conhecimento para beneficiar grupos historicamente marginalizados. Assim, a LA apresenta-se como um campo interdisciplinar que questiona normas estabelecidas e busca soluções práticas para problemas contemporâneos (Moita Lopes, 2006).

No contexto da educação inclusiva, a LA desempenha um papel fundamental na formação de professores, sobretudo na adaptação e proposição de metodologias que atendam

⁸ Segundo Santos, Araújo e Baumgartem (2016), na perspectiva decolonial, o Sul Global não se refere apenas a uma localização geográfica, mas a um espaço simbólico e político que reúne os territórios, povos e culturas historicamente marginalizados pelos processos de colonialismo, imperialismo e globalização capitalista. Esse conceito destaca as desigualdades estruturais entre o Norte e o Sul, onde o Norte simboliza os centros de poder e conhecimento hegemônico, enquanto o Sul representa os locais de resistência, saberes subalternos e epistemologias alternativas. Na perspectiva decolonial, o Sul Global é um espaço de luta por justiça social, cultural e epistêmica, buscando superar as hierarquias impostas pelo colonialismo e valorizar a pluralidade de vozes e experiências.

às necessidades dos alunos com deficiência. Gomes (2022) defende que a formação docente deve adotar uma perspectiva de letramento que reconheça a pluralidade e o significado das situações de aprendizagem, ressaltando que a LA fornece ferramentas essenciais para uma educação transformadora e equitativa, na qual os estudantes com deficiência são incluídos de maneira significativa.

Contudo, a efetivação da educação inclusiva não depende somente da preparação dos professores, mas também de uma acessibilidade ampla – física, tecnológica e pedagógica – que permita a plena participação dos alunos com deficiência no processo educativo. Sem essas condições, mesmo os docentes mais bem formados enfrentarão dificuldades para atender adequadamente a esses estudantes, como apontam estudos que evidenciam as limitações estruturais das escolas e a insuficiência de preparo de outros profissionais da área (Vieira, 2017).

Assim, a formação dos professores precisa ser repensada para que a capacitação não se limite ao aspecto técnico, mas também os sensibilize epistemologicamente para as diversas realidades sociais e culturais presentes em sala de aula. Gomes (2022) reforça que a LA contribui para o desenvolvimento de uma formação que incorpore múltiplos letramentos e estimule a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, promovendo uma educação transformadora e plural, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e valoriza a construção coletiva do conhecimento.

Além da formação inicial nos cursos de licenciatura, é imprescindível que os professores participem de programas contínuos de desenvolvimento profissional. Esses programas devem oferecer tanto conhecimentos técnicos quanto uma abordagem epistemológica que priorize a inclusão e a diversidade. Santos, Araújo e Baumgartem (2016) sugerem que o conceito de Epistemologias do Sul pode fortalecer essa abordagem ao propor uma ecologia de saberes que valorize diferentes formas de conhecimento e incentive o diálogo entre saberes científicos e locais.

Dentro dessa perspectiva, as Epistemologias do Sul enriquecem as discussões na LA ao advogarem a favor da convivência e interação entre diversas formas de conhecimento. Essa ecologia é crucial para a promoção da educação inclusiva, pois possibilita que o saber dos alunos com deficiência, de suas famílias e comunidades seja integrado ao processo educacional, desafiando a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e incentivando a construção coletiva (Santos, 2016).

Ao considerar as práticas escolares cotidianas, a abordagem da LA, combinada com o conceito de Epistemologias do Sul, oferece soluções que reconhecem a diversidade cultural e social das comunidades escolares. Conforme Moita Lopes (2006), a natureza inter, multi e transdisciplinar da LA permite que os educadores adaptem suas práticas, criando um ambiente mais inclusivo e acessível para todos.

A inclusão escolar deve ser entendida como um esforço coletivo que envolve toda a comunidade, como ressaltam Santos, Araújo e Baumgartem (2016). A transformação da educação inclusiva requer a valorização dos saberes locais e a construção de redes colaborativas entre professores, alunos e famílias. As Epistemologias do Sul fornecem uma base teórica para essa mudança, enfatizando que as soluções para os desafios educacionais devem ser desenvolvidas de forma colaborativa, a partir das experiências e conhecimentos de todos os envolvidos.

No âmbito prático, a LA propicia a adaptação de materiais didáticos e metodologias que considerem diferentes formas de comunicação e os desafios específicos enfrentados pelos alunos com deficiência. Gomes (2022) destaca que essa abordagem permite a criação de situações de aprendizagem significativas, nas quais os múltiplos letramentos são valorizados e todos os alunos participam ativamente das atividades escolares, independentemente de suas limitações.

Ao mesmo tempo, as Epistemologias do Sul incentivam a superação da hegemonia do pensamento eurocêntrico, dando voz a conhecimentos historicamente marginalizados (Santos; Araújo; Baumgartem, 2016). Essa perspectiva pode ser aplicada no ambiente escolar por meio da valorização dos saberes locais e das experiências dos alunos com deficiência, bem como dos professores que os acompanham, promovendo uma participação ativa no processo educativo, tanto na recepção quanto na produção de conhecimento.

Essas ideias podem ser operacionalizadas em diversas atividades escolares, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvam toda a comunidade, estimulando a interação entre alunos com e sem deficiência. Tais projetos, que podem incluir atividades colaborativas, favorecem o aprendizado mútuo e a valorização das diferenças individuais. Ademais, o uso de tecnologias assistivas – como softwares de leitura de tela e materiais acessíveis – facilita a aprendizagem dos alunos com deficiência, promovendo sua inclusão (Vieira, 2017).

Em síntese, há uma convergência entre a LA, enquanto área que aborda questões de linguagem, e as Epistemologias do Sul, que valorizam os saberes plurais e as vozes dos

grupos marginalizados. Enquanto a LA oferece ferramentas metodológicas para adaptar o ensino às diversas necessidades, as Epistemologias do Sul propõem uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas educativas. Juntas, essas abordagens podem colaborar para a construção de uma educação inclusiva que respeite as particularidades de cada aluno e promova a justiça social.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo versa sobre a sustentação teórico-metodológica da presente pesquisa, na Linguística Aplicada (LA), bem como sobre o tipo de pesquisa desenvolvida, a pesquisa documental. Descrevemos o *corpus* analisado na pesquisa e discorremos sobre a análise de conteúdo de Bardin (1977/2011), empregada como procedimento para a análise dos dados. A seção 3.1 versa sobre a escolha das categorias de análise, também baseada no método de análise de conteúdo de Bardin (1977/2011).

O tema da presente pesquisa foi investigado com base nos estudos em LA, que é definida por Moita Lopes (2006, p. 14) como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Entendemos a inclusão de PCD como um problema social que merece ser investigado na LA.

Considerando que esta pesquisa tem como propósito analisar como os projetos pedagógicos dos Cursos de Letras de uma universidade federal mineira - a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - tratam a inclusão de pessoas com deficiência e a acessibilidade, a análise considera o que os documentos norteadores da educação básica (leis, decretos, portarias, diretrizes) orientam sobre a educação inclusiva e sobre a adequação curricular, e como os princípios desses documentos são transpostos nos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras investigados. Cabe então esclarecer que serão considerados os projetos especificamente da UFU, entendendo que, ao mencionar a instituição investigada, os resultados gerados poderão servir de subsídio à referida instituição para futuras reflexões acerca da temática da inclusão e da formação de professores de línguas.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa nos fornece um caminho capaz de responder aos objetivos propostos na presente pesquisa, pois, segundo Gil (2018), ela tem enfoque interpretativista em que

O mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente. Dessa forma, a

pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social (Gil, 2018, p. 39).

A ênfase na abordagem qualitativa reflete o objetivo interpretativo da investigação, que busca revelar e interpretar mensagens, significados e implicações, considerando o contexto social e institucional (MINAYO, 2002; 2007). Assim, esta análise não se limita à descrição; ela assume um compromisso crítico com a compreensão das políticas e práticas educacionais, ressaltando as complexidades e especificidades do campo educacional e seu papel fundamental na formação docente.

O tipo de pesquisa adotada neste estudo é a pesquisa documental, que possui como *corpus* coletado o material interno à organização ou ao documento institucional (Gil, 2018). O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos aduzidos a seguir:

FIGURA 2: PPC analisados



Fonte: A autora

#pratodoslerem: a imagem com o título "**Os PPP analisados**", localizado no lado esquerdo da tela, em um fundo roxo. No lado direito, há **seis retângulos coloridos** empilhados, listando os cursos de Licenciatura em

Letras que foram analisados na pesquisa. Cada retângulo tem uma cor diferente, facilitando a distinção entre os cursos.

Lista de cursos apresentados no slide:

1. **Retângulo vermelho** (no topo): Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.
2. **Retângulo roxo**: Curso de Licenciatura em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola.
3. **Retângulo azul**: Curso de Licenciatura em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa.
4. **Retângulo verde escuro**: Curso de Licenciatura em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.
5. **Retângulo verde claro**: Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras.
6. **Retângulo laranja** (último da lista): Curso de Licenciatura em Letras Inglês – Licenciatura, na modalidade a distância.

Para facilitar a leitura, optei por utilizar os seguintes códigos para me referir a cada projeto pedagógico dos cursos de Letras:

QUADRO 2: PPC de Letras

NOME POR EXTENSO	CÓDIGO
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa	PPCL-PORT/LITLP
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	PPCL-ESP/LITLSP
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	PPCL-ING/LITLING
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Francês e Literatura de Língua Francesa	PPCL-FRAN/LITLFRAN
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com Domínio em Libras	PPCL - LP/DL
Curso de Licenciatura em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade a distância	PPCL – ING/EAD

Fonte: a autora

3.2 Contexto da pesquisa

Uma vez que o *corpus* da pesquisa é composto pelos projetos pedagógicos de seis cursos de Letras oferecidos pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia, apresento aqui algumas informações sobre o contexto investigado. Desde sua fundação em 1999 (Portaria N° 682/99 do MEC⁹), o ILEEL unidade acadêmica vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, que abriga, atualmente: cursos de graduação em Letras e suas respectivas Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Espanhol,

⁹ Informações retiradas no Regimento Interno do ILEEL - RESOLUÇÃO N° 12/2020, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO e do PPCL - LP/DL - <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao/letras-libras>

Francês, Língua Portuguesa com Domínio de Libras e Bacharelado Tradução; dois programas de pós-graduação acadêmicos: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários; um programa de mestrado profissional: Mestrado Profissional em Letras; dois cursos de graduação à distância: Curso de Letras e suas respectivas Literaturas em Língua Inglesa e em Língua Espanhola; e duas especializações: Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica; e Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira.

O ILEEL tem como finalidade promover atividades de ensino, pesquisa e extensão nos campos de Letras e Linguística. Sua missão social é garantir uma formação acadêmica robusta, aliada ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. Esse compromisso inclui uma reflexão crítica sobre a inserção do indivíduo no contexto social em que está inserido e sobre seu papel como cidadão global, cuja identidade é construída na e por meio da linguagem¹⁰.

Além disso, os estudantes do ILEEL têm acesso a diversos laboratórios que apoiam suas atividades acadêmicas, incluindo laboratórios de estágio, graduação, línguas, multimídia e pesquisa, todos projetados para atender às normas de segurança e acessibilidade, como a NBR nº 9050/1994 e suas atualizações. Esses espaços, gerenciados por técnicos administrativos, respeitam regulamentações específicas para seu funcionamento e garantem a inclusão de todos os usuários. Ao priorizar a acessibilidade em suas instalações e recursos, a UFU promove um ambiente educacional mais inclusivo e alinhado às demandas da educação especial, assegurando que as pessoas com deficiência tenham condições plenas de participação e aprendizado¹¹.

Em parceria com o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), o DEPAE¹² (Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), antigo CEPAE, criado em 2004, busca atender à necessidade de um espaço destinado a discussões e reflexões sócio-político-educacionais no âmbito da UFU. Essa colaboração reflete um esforço conjunto para promover a inclusão educacional e assegurar o cumprimento das normas de acessibilidade. O DEPAE desempenha um papel essencial na criação de espaços para discussão e produção científica em Educação Especial, integrando ensino, pesquisa e extensão. Além disso, oferece cursos de capacitação

¹⁰ Informações retiradas do site do ILEEL - <http://www.portal.ileel.ufu.br/unidades/unidade-academica/instituto-de-letras>

¹¹ As informações descritas em relação à estrutura e aos espaços de atendimento foram inspirados no conteúdo da página do ILEEL.

¹² Informações retiradas do PPCL - LP/DL - <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao/letras-libras>

docente e promove eventos, como congressos e seminários, para fomentar o debate e a formação na área. Apesar dos avanços, como infraestrutura adaptada e recursos tecnológicos para alunos com deficiência, desafios como a escassez de profissionais e a adaptação de prédios antigos ainda limitam a plena inclusão. Essa colaboração reforça o compromisso da UFU com a acessibilidade e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

3.3 Procedimentos na análise do *corpus*

O *corpus* foi analisado por meio do método da análise de conteúdo (Bardin, 2016), procedimento esse que considera importantes a descrição e a interpretação do conteúdo de uma mensagem. De forma ampla, a análise do conteúdo refere-se a toda iniciativa de interpretar não só o texto, mas também todo tipo de material qualitativo (Mattar; Ramos, 2021). Bardin (2016) define análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, com o objetivo de, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, definir indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimento referente às condições de produção e recepção dessas mensagens.

O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016), oferece um quadro sistemático e detalhado para descrever e interpretar as mensagens nos documentos, respeitando as especificidades dos dados sem visar generalizações estatísticas. Esse método não só organiza e categoriza os dados minuciosamente, mas também possibilita inferências sobre as condições e os contextos históricos, culturais e institucionais que influenciam a produção dos conteúdos analisados.

É importante explicar que os dados da pesquisa qualitativa precisam ser analisados de uma maneira diferente dos dados obtidos nos estudos de abordagem quantitativa, que empregam ferramentas estatísticas, testes de hipóteses, estatística descritiva e multivariável. Portanto, a análise de conteúdo tem sido amplamente popular e utilizada para compreender dados gerados e coletados em pesquisas qualitativas. Não se pode esquecer que há a necessidade de rigor na utilização da análise de conteúdo, haja vista que é preciso ultrapassar as incertezas e descobrir o que realmente está sendo questionado (Bardin, 1977). Contudo, como pontuam Mozzato e Grzybovski (2011) e Oliveira (2008), a diversidade de conceitos e objetivos em sua aplicação não colabora para o avanço da prática de análise. Essa situação

pode tornar a técnica pouco clara e impedir o devido cuidado metodológico necessário para uma pesquisa científica, especialmente entre pesquisadores iniciantes, que tendem a aplicá-la de forma intuitiva e não sistematizada. Para evitar esse problema, procurei seguir as recomendações e etapas necessárias propostas pelos especialistas na área na análise do *corpus* da presente pesquisa, as quais são descritas a seguir.

A análise de conteúdo, pautada nos estudos de Bardin (2016), compreende três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No quadro a seguir, organizo essas fases para uma melhor explicação e para servir de orientação durante minha análise

QUADRO 3: Fases da análise de conteúdo

FASE	CONCEITO	ETAPAS
Pré- análise	É desenvolvida com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais apontadas pelo referencial teórico e busca também estabelecer quais são os indicadores para interpretação das informações coletadas e geradas.	Leitura flutuante: Trata-se do primeiro contato com os documentos da coleta/geração de dados. É o momento de conhecer os textos e de organizar fontes que serão analisadas. Escolha dos documentos: Trata-se da seleção do <i>corpus</i> de análise (o que será analisado?). Formulação das hipóteses e objetivos: Trata-se da leitura inicial dos dados. Elaboração de indicadores: Trata-se da interpretação do material coletado. A escolha dos dados a serem analisados
Exploração do material	Envolve o desenvolvimento das operações, de codificação, quando o texto é dividido em unidades de registros, a definição de procedimentos para contagem e classificação e agregação de dados em categorias simbólicas ou temas.	O texto das entrevistas ou de outro material coletado/gerado é recortado em unidades de registro. Unidades de registro: parágrafos de cada entrevista, textos de documentos, anotações de diários de campo. Parágrafos: retiram-se as palavras-chaves, faz-se o resumo de cada parágrafo e estará pronta a primeira categorização. Categorização: são agrupadas de acordo com os temas correlatos e dão origem às categorias iniciais. As categoriais iniciais são agrupadas por temas, o que dá origem às categorias intermediárias. Essas são aglutinadas em função da ocorrência dos temas e resultam nas categorias finais.
Interpretação	Consiste em captar os conteúdos manifestos e salientes contidos em todo o material coletado.	Aspectos salientes em: entrevistas, documentos e observação. A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram compreendidos como diferentes.

Fonte: A autora. Com base em Bardin (2016).

Na figura a seguir, apresento um resumo do processo de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, 2011):

FIGURA 3: Organização do processo de análise de conteúdo.



Fonte: Elaborada pela autora. Com base em Bardin (2016).

#pratodoslerem: a figura tem como título "**Etapas de Análise de Dados**", escrito em branco no topo, sobre um fundo roxo. O conteúdo da figura está distribuído em **diversos blocos coloridos**, organizados em uma estrutura de tópicos para apresentar as etapas do processo de análise de dados.

Descrição das Etapas da Análise de Dados:

1. **Bloco vermelho (à esquerda):** "Leitura geral do material coletado."
2. **Bloco laranja (ao lado do primeiro):** "Codificação para formulação de categorias de análise."
3. **Bloco amarelo (central):** "Recorte do material em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico."
4. **Bloco lilás (à direita):** "Criação de categorias de assunto distintas nas unidades de registro."

Critérios para definição das categorias (dispostos em pequenos blocos abaixo das etapas principais):

- **Bloco roxo:** "Exclusão mútua."
- **Bloco vermelho-claro:** "Homogeneidade."
- **Bloco laranja:** "Relevância."
- **Bloco laranja-claro:** "Fertilidade."
- **Bloco lilás-claro:** "Objetividade."

Blocos adicionais que complementam as etapas:

5. **Bloco rosa:** "Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns."
6. **Bloco vermelho-escuro:** "Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais)."
7. **Bloco vermelho-claro:** "Interpretação sustentada no referencial teórico."

Tendo definido o problema e objetivos da pesquisa, parti para a coleta dos dados da referida dissertação. Fiz o recorte do material e, tendo em vista que estou desenvolvendo esta pesquisa no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, escolhi analisar a formação inicial de professores de línguas e como esta está sendo desenvolvida no que tange ao atendimento das demandas da educação especial, no contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Primeiramente, fiz um levantamento de documentos oficiais brasileiros, tais como leis, decretos, portarias, diretrizes, no intuito de mapear os regulamentos que regem as instituições de ensino brasileiras para o atendimento da educação especial. O resultado desse mapeamento foi apresentado no capítulo 1. No capítulo 2, foi trazido o referencial teórico no qual se sustenta esta pesquisa. Este também foi importante para orientar o processo de análise do *corpus*, quanto aos conceitos de inclusão, exclusão, segregação e integração no que se refere às PCD, à formação docente, à formação do professor de línguas, à educação inclusiva.

Em seguida, me debrucei na análise dos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesta pesquisa, são utilizados, portanto, conjuntos de dados existentes publicados em: periódicos, livros, jornais, sites governamentais, legislações, entre outros, sobre o tema da inclusão e da educação especial e inclusiva, como também foi feita a análise documental dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Letras da universidade investigada.

3.3.1 Elaboração das categorias de análise

Com o objetivo de responder às questões de pesquisa, os projetos pedagógicos dos Cursos de Letras foram analisados por meio da formulação de categorias, conforme orientações de Bardin (2016). O processo de formulação de categorias foi feito após a seleção do *corpus* e da leitura flutuante. A exploração do material se deu através da codificação e esta, por sua vez, ocorreu considerando a frequência de certas palavras no *corpus*, constituindo-se em unidades de registro. A interpretação dos dados se dará a partir da categorização dos PPC analisados e seu contraste com os fundamentos teóricos que embasam esta dissertação.

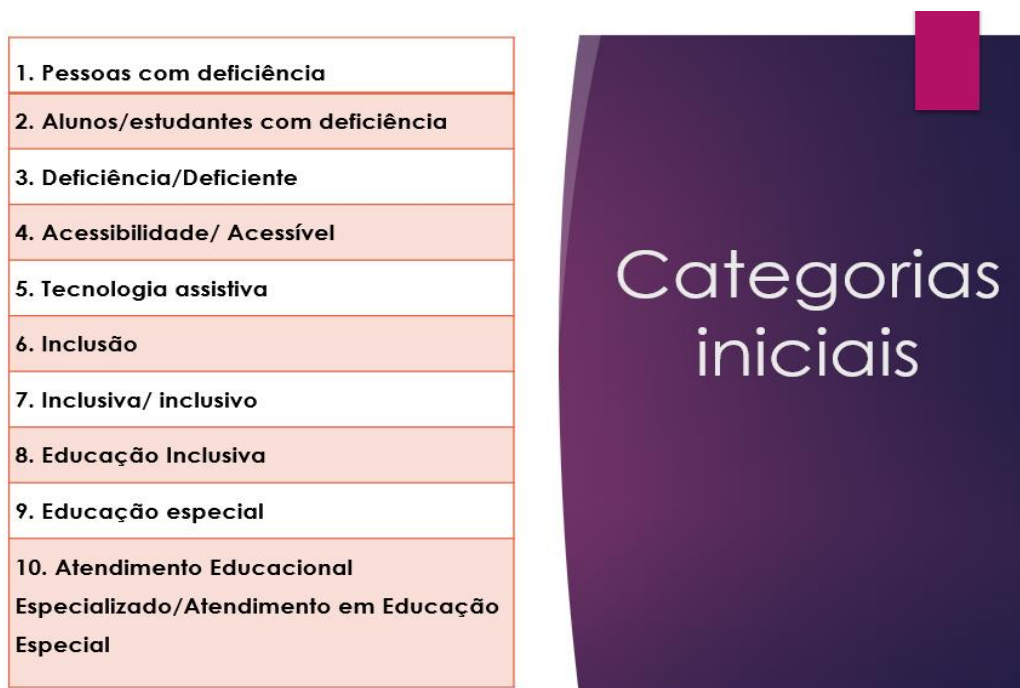
3.3.1.1 Categorias iniciais

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca do tema pesquisado. Elas resultaram do processo de codificação de excertos dos PPC selecionados. De acordo com Bardin (2016), não existem “regras” fechadas tanto para nomeação das categorias, quanto para determinação do número de categorias. Tudo isso vai depender da dimensão do *corpus* coletado/gerado.

Urung (1974) afirma que existem dois tipos de classificação para as unidades de registro: formais e semânticos. Se o pesquisador escolher a unidade de registro para classificar a palavra de acordo com critérios formais, ele deve considerar o grupo gramatical ao qual a palavra pertence: substantivo, adjetivo ou verbo. Esse é um processo estilístico quantitativo que é usado em algumas análises ideológicas de discurso. Se o investigador decidir classificar a palavra de acordo com critérios semânticos, ele se interessará por seu sentido (polissêmico, sinonímico, mudanças de sentido, relações), reunindo as unidades significantes.

Na figura 4, apresento as palavras-chave, que foram definidas com base em critérios semânticos, identificadas nas unidades de registro selecionadas para esta pesquisa. Com base no arcabouço teórico e considerando a temática desta pesquisa, defini as seguintes categorias *a priori*:

FIGURA 4: Categorias iniciais.



Fonte: Categorias iniciais elaboradas pela autora.

#pratodoslerem: a figura tem como título "**Categorias iniciais**", posicionado no lado direito da tela sobre um fundo roxo.

No lado esquerdo do slide, há uma **lista numerada de categorias** dentro de caixas retangulares com bordas vermelhas e fundo branco. Os itens listados são:

1. **Pessoas com deficiência**
2. **Alunos/estudantes com deficiência**
3. **Deficiência/Deficiente**
4. **Acessibilidade/Acessível**
5. **Tecnologia assistiva**
6. **Inclusão**
7. **Inclusiva/inclusivo**
8. **Educação inclusiva**
9. **Educação especial**
10. **Atendimento Educacional Especializado/Atendimento em Educação Especial**

Com base nas categorias iniciais apresentadas na figura 3, realizei a leitura dos PPC em busca de tais palavras-chave nos textos. Considerei o contexto (seção e parágrafo do PPC) em que tais palavras apareceram nos documentos. Cada PPC foi analisado separadamente, iniciando pelo PPC do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, seguido pelos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Licenciatura em Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa, Licenciatura em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras, e, por último, Curso de Licenciatura em Letras Inglês – Licenciatura, na modalidade a distância.

A partir da junção de determinadas categorias iniciais, apontadas na figura 4, delimitei três temas como unidades de análise:

QUADRO 4: Temas definidos para a análise dos PPC

UNIDADES DE ANÁLISE - TEMAS	
TEMA 1	Como as PCD e a deficiência são tratadas nos PPC de Letras
TEMA 2	Como a acessibilidade é tratada nos PPC de Letras
TEMA 3	Como a inclusão é tratada nos PPC de Letras

Fonte: A autora

Com base na análise documental, busquei discutir a relevância de reflexões acerca da inclusão, da deficiência e da acessibilidade na atuação do futuro professor de línguas, com o objetivo de contribuir para a formação inicial desse profissional, especialmente no que diz respeito ao atendimento das demandas da educação especial.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está destinado à apresentação e discussão dos resultados da análise do *corpus*, composto pelos projetos pedagógicos de seis cursos de licenciatura em Letras, ofertados pelo ILEEL/UFU:

- Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa;
- Curso de Licenciatura em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola;
- Curso de Licenciatura em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa;
- Curso de Licenciatura em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa;
- Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras;
- Curso de Licenciatura em Letras Inglês: Licenciatura, na modalidade a distância.

O capítulo contempla três seções. Na primeira seção, apresento resultados da análise quantitativa dos PPC, em torno da busca de categorias iniciais definidas *a priori* (palavras-chave) em cada documento. Com essa análise, mostro que há pouca incidência dos termos nos documentos analisados. Todavia, importa dizer que entendemos que apenas com estes dados não é possível apontar uma conclusão. Na segunda seção, retomo dados da análise quantitativa, os quais são acrescidos de uma análise qualitativa dos contextos de ocorrência das palavras-chave (categorias iniciais). Essa seção é subdividida em três temas principais: deficiência, acessibilidade e inclusão.

Nas duas primeiras seções deste capítulo, procuro responder aos três objetivos específicos da pesquisa: 1) Examinar como a deficiência e as pessoas com deficiência (PCD) são abordadas e conceituadas nos PPC dos Cursos de Letras; 2) Investigar como os PPC dos Cursos de Letras entendem a inclusão e contemplam as necessidades dos estudantes com deficiência e 3) Avaliar a integração das práticas de acessibilidade nos PPC dos Cursos de Letras, identificando possíveis lacunas ou avanços em relação à preparação dos docentes para seus usos em sala de aula. Na última seção, discuto a importância de reflexões em torno da inclusão, da deficiência e da acessibilidade na atuação do futuro professor de línguas, atendendo, assim, ao quarto objetivo específico da presente pesquisa.

4.1 Análise quantitativa dos PPC dos Cursos de Letras: as categorias iniciais

Nos quadros a seguir, apresento as categorias iniciais (palavras-chave) que foram buscadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), incluindo fichas de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras analisados. Como informado no capítulo de metodologia, a análise foi conduzida com base em palavras-chave definidas *a priori*, considerando a temática desta pesquisa. As fichas de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e Licenciatura em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade a distância, não estão anexadas ao PPC, por isso elas foram analisadas separadamente.

Os quadros apresentam a frequência de ocorrência dessas palavras-chave em cada PPC analisado, acompanhada do número das páginas onde são mencionadas nesses documentos, permitindo uma visualização de como determinadas temáticas, como a inclusão, são textualizadas nos referidos documentos. Além disso, os quadros também contabilizam a ocorrência das palavras-chave nas fichas de disciplinas dos cursos analisados.

Os gráficos elaborados a partir desses quadros são instrumentos visuais importantes para o estudo, pois permitem algumas interpretações a partir das informações apresentadas. Eles destacam as categorias com maior e menor frequência, evidenciando lacunas e áreas ou questões contempladas nos documentos analisados no que diz respeito à inclusão e ao atendimento das PCD. Por exemplo, os gráficos possibilitam identificar como e com que intensidade certas palavras (por exemplo, inclusão) e outras relacionadas (inclusiva, inclusivo, educação inclusiva) aparecem nos PPC e nas fichas de disciplinas. Dessa forma, os gráficos não apenas sintetizam os dados numéricos, mas também contribuem para a interpretação crítica e a construção dos argumentos centrais deste estudo, os quais serão feitos na seção 2 com a análise qualitativa dos contextos de ocorrência das palavras-chave, reforçando a compreensão sobre o tratamento dado às temáticas nos diferentes cursos e modalidades.

Apresento quadros referentes à análise das palavras-chave em cada PPC, seguidos de gráficos, que apresentam a frequência das categorias iniciais no PPC de cada curso e nas fichas de disciplinas. Cada barra dos gráficos representa o número de vezes que as palavras-chave associadas a uma categoria específica aparecem no *corpus* analisado.

Saliento que alguns termos encontrados nos PPC não estão relacionados ao tema da educação especial, principalmente as palavras-chave “acessível” e “inclusão”. Ou seja, por mais que eu tenha contabilizado todas as ocorrências desses termos nos documentos, nem

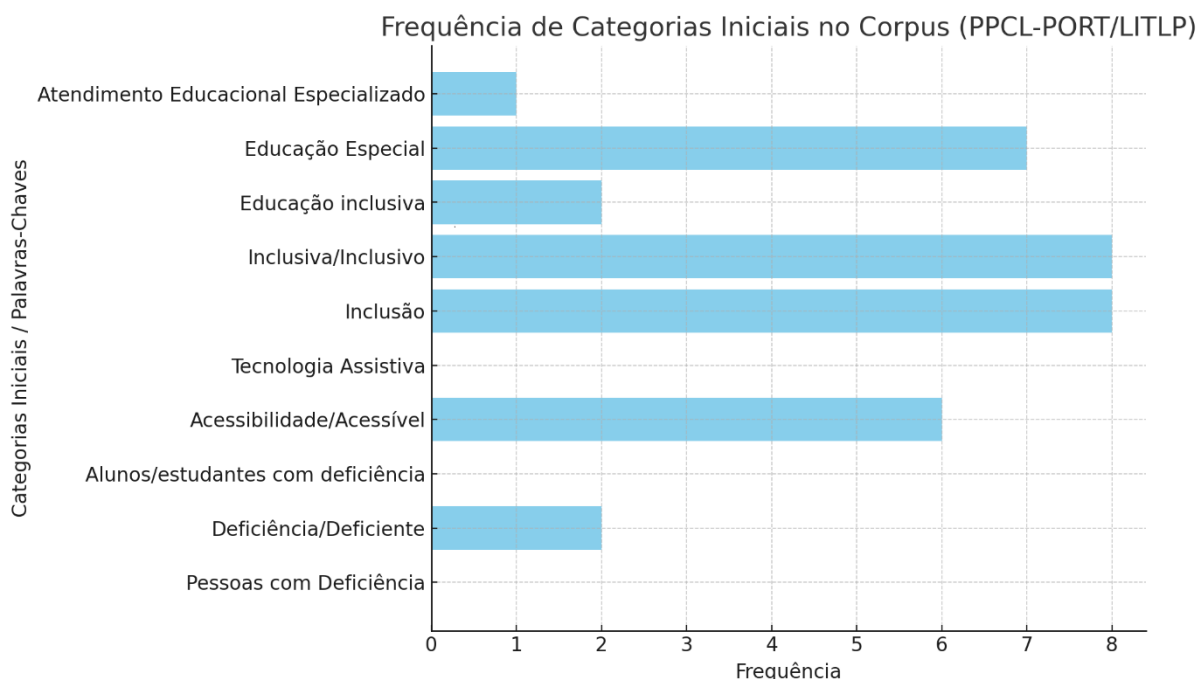
sempre eles estão tratando sobre a temática relacionada à inclusão e/ou à educação especial. Um termo como "acessível" pode estar relacionado a diferentes dimensões da educação, como recursos físicos ou materiais didáticos, mas sua relevância para a educação especial só pode ser confirmada por meio de uma análise contextualizada. Esse detalhe tem relevância para compreender que apenas se atentar aos números que resultam do levantamento quanto à frequência das palavras encontradas no texto não explicita a real frequência destes dentro do contexto que importa neste estudo. Por esse motivo, na seção 2, apresento uma análise qualitativa de ocorrência desses termos, trazendo excertos dos PPC que permitam vislumbrar como a deficiência, a inclusão e a acessibilidade são tratadas nesses documentos. A análise quantitativa, quando desvinculada de uma leitura qualitativa, corre o risco de perpetuar uma visão reducionista dos processos formativos nos Cursos em tela. A inclusão de PCD na educação depende de uma abordagem integrada que combine políticas educacionais, práticas pedagógicas e uma formação docente que valorize a diversidade. Para alcançar esse objetivo, é necessário que os PPC reflitam uma compreensão aprofundada da temática e apresentem estratégias claras para sua implementação.

QUADRO 5: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-PORT/LITLP

PPCL-PORT/LITLP	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	0
Deficiência/Deficiente	2 - p. 19, 21
Alunos/estudantes com deficiência	0
Acessibilidade/Acessível	6 - p. 19, 20 (2x), 21, 22, 66
Tecnologia Assistiva	0
Inclusão	8 - p. 33, 37, 49, 50, 65 e 66, fichas de disciplinas (2x)
Inclusiva/Inclusivo	8 - p. 22 (2x), 32 (3x); 48, 67, fichas de disciplinas (1x)
Educação inclusiva	2 - p. 32 e ficha de disciplinas
Educação Especial	7 - p. 32,33,48, 66 (2x), fichas de disciplinas (2x)
Atendimento Educacional Especializado/ Atendimento em Educação Especial	1 - p. 66

Fonte: A autora

GRÁFICO 4: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL - PORT/LITLP.



Fonte: A autora

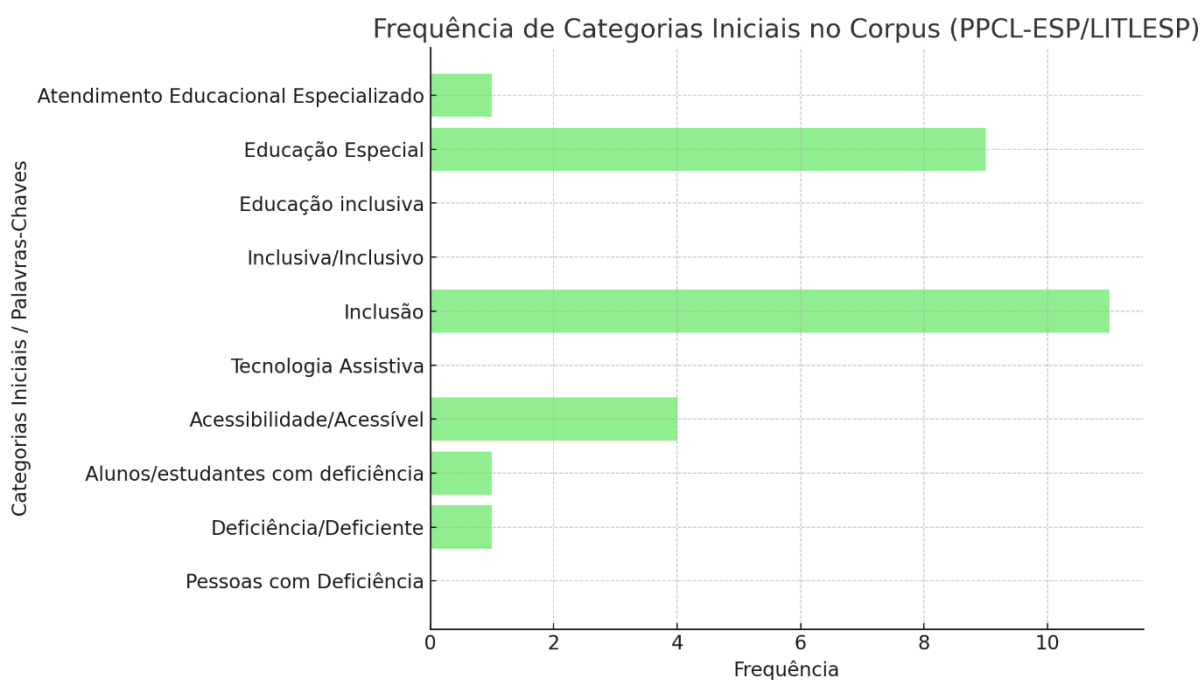
Menções à “inclusão” (8 ocorrências) e à “acessibilidade” (6 ocorrências) são feitas no PPCL- PORT/LITLP. Apesar disso, há lacunas no documento, como a ausência de menções diretas a "Pessoas com Deficiência" e "Tecnologia Assistiva", além de referências bastante pontuais à "Educação Inclusiva" (2 ocorrências) e ao "Atendimento Educacional Especializado" (1 ocorrência). Sendo assim, demandas específicas das pessoas com deficiência precisariam ser incorporadas no PPC. Isso reflete a necessidade de alinhar o curso a uma visão mais abrangente e prática das políticas de inclusão e acessibilidade, potencializando a formação de professores aptos a atuar em contextos educacionais diversificados e equitativos. Importa, então, incorporar demandas alinhadas às políticas de inclusão em documentos normativos, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), como a oferta de disciplinas específicas sobre Educação Especial e inclusão, a abordagem de tecnologias assistivas, a formação em práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de competências para a identificação e atendimento das necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Além disso, é fundamental prever estágios supervisionados em contextos de inclusão, incentivar a produção de materiais didáticos acessíveis e promover formações continuadas que integrem aspectos legais, pedagógicos e culturais da acessibilidade, garantindo uma formação docente comprometida com a equidade e a diversidade.

QUADRO 6: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-LITLESPP

PPCL-ESP/LITLESPP	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	0
Deficiência/Deficiente	1 - p. 58
Alunos/estudantes com deficiência	1 - p. 58
Acessibilidade/Acessível	4 - p. 58 (2x), 61, 64
Tecnologia Assistiva	0
Inclusão	11 - p. 11 (2x), 15, 16, 20, 57 (4x), 71, 114
Inclusiva/Inclusivo	0
Educação inclusiva	0
Educação Especial	9 - p. 31, 34, 42, 43, 57 (2x), 58 (2x), 115
Atendimento Educacional Especializado/ Atendimento em Educação Especial	1 - p. 57

Fonte: A autora

GRÁFICO 5: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL-ESP/LITLESPP



Fonte: A autora

O gráfico 5 se refere à análise do PPC do Curso de Letras Espanhol e revela recorrência da palavra “inclusão”, com 11 menções e da educação especial, com 9 ocorrências. Contudo, temas relacionados diretamente às pessoas com deficiência e tecnologia assistiva mostram-se pouco explorados, com frequências de 0 ou apenas 1 ocorrência em categorias como "Pessoas com Deficiência", "Deficiência/Deficiente" e "Atendimento

Educacional Especializado". A acessibilidade, mencionada 4 vezes, sugere uma preocupação em tornar o ambiente educacional mais acessível, mas ainda aparece de forma limitada. Esses dados refletem um PPC que aborda amplamente aspectos gerais de inclusão, mas carece de detalhamento e aprofundamento em questões específicas de acessibilidade e suporte educacional especializado, o que destaca a necessidade de maior alinhamento entre a formação docente e as demandas inclusivas da PCD, conforme orientam as legislações.

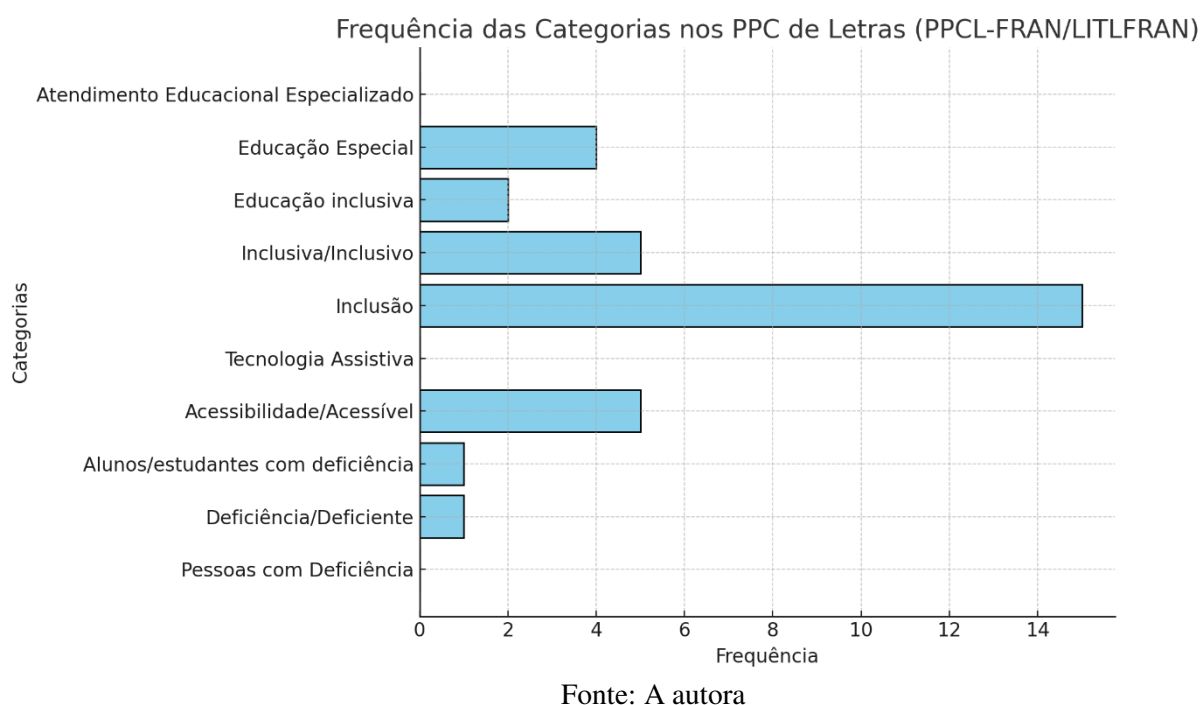
Lembramos, então, que as legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), orientam que as questões de acessibilidade e suporte educacional especializado devem ser incorporadas de forma efetiva nos cursos de formação docente. Isso inclui a adaptação de currículos e materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas, a promoção de ambientes físicos acessíveis, como a adequação de espaços e mobiliários e a formação de profissionais para o acompanhamento de alunos com deficiência. Além disso, destaca-se a necessidade de garantir recursos como intérpretes de libras, leitores e tutores especializados, além de um atendimento individualizado e personalizado para assegurar a plena participação dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Tais medidas visam não apenas o acesso físico, mas também a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes.

QUADRO 7: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-FRAN/LITLFRAN

PPCL-FRAN/LITLFRAN	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	0
Deficiência/Deficiente	1 - p. 54
Alunos/estudantes com deficiência	1 - p. 54
Acessibilidade/Acessível	5 - p. 24, 25, 54, 56, 60
Tecnologia Assistiva	0
Inclusão	15 - p. 8, 9, 35, 37, 39, 54 (3x), 55, 56 (2x), 58 (2x), 103, 112
Inclusiva/Inclusivo	5 - p. 34 (2x), 35, 157, 219
Educação inclusiva	2 - p. 35, 157
Educação Especial	4 - p. 35 (2x), 104, 157
Atendimento Educacional Especializado/ Atendimento em Educação Especial	0

Fonte: A autora

GRÁFICO 6: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL-FRAN/LITLFRAN



O Gráfico 6, referente à análise do PPC do Curso de Letras Francês, aponta um maior foco na “inclusão”, com 15 ocorrências. Além disso, termos relacionados a “acessibilidade”, mencionada 5 vezes, “Educação Especial”, mencionada 4 vezes, “Inclusiva/Inclusivo” (5 vezes) e “Educação Inclusiva” (2 vezes), sugerem que é necessário um maior aprofundamento sobre educação inclusiva e sobre as formas de transpor barreiras que impedem a participação de todos os discentes no âmbito institucional. Termos como “Pessoas com Deficiência”, “Tecnologia Assistiva” e “Atendimento Educacional Especializado” não foram mencionados, indicando uma lacuna no tratamento específico desses aspectos no PPC, tal como se observa nos PPC anteriormente analisados.

QUADRO 8: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-ING/LITLING

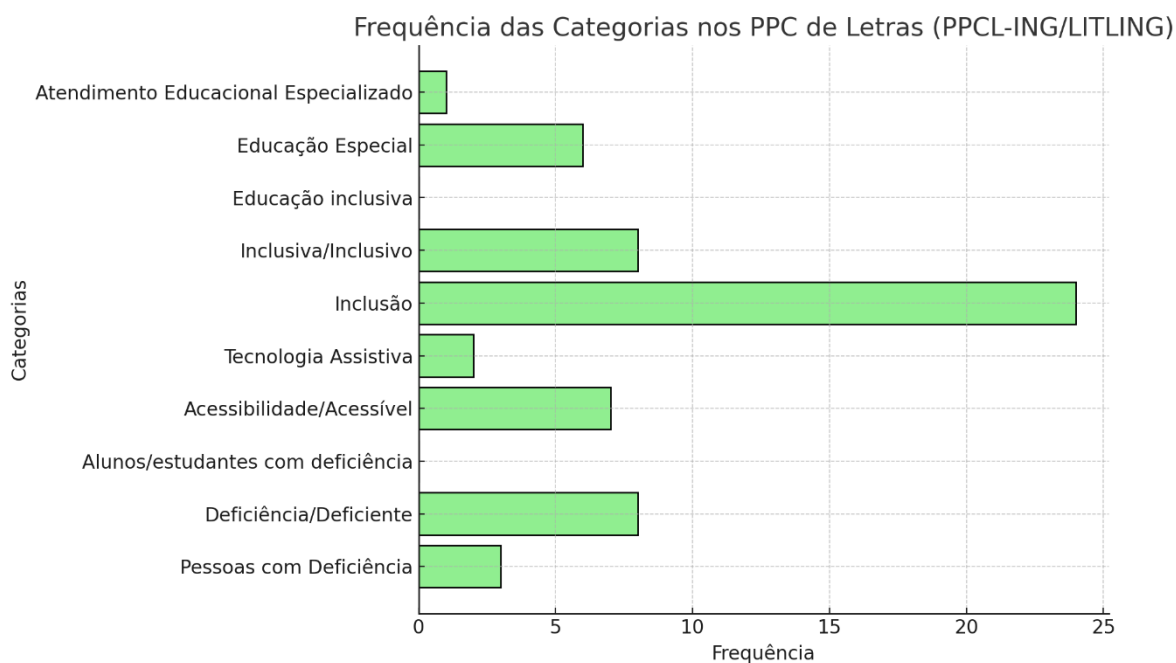
PPCL-ING/LITLING	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	3 - p. 76, fichas de disciplinas (2x)
Deficiência/Deficiente	8 - p. 76, 135, fichas de disciplinas (6x)
Alunos/estudantes com deficiência	0
Acessibilidade/Acessível	7 - p. 40, 43 (3x), 76, 88, 125
Tecnologia Assistiva	2 - fichas de disciplinas
Inclusão	24 - p. 15, 37 (2x), 74, 76, 88, fichas de disciplinas (18x)
Inclusiva/Inclusivo	8 - p. 38, fichas de disciplinas (7x)
Educação inclusiva	0
Educação Especial	6 - p. 34, 36 (3x), 37, fichas de disciplinas (1x)

Atendimento Educacional Especializado/
Atendimento em Educação Especial

Fichas de disciplinas (1x)

Fonte: A autora

GRÁFICO 7: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL-ING/LITLING



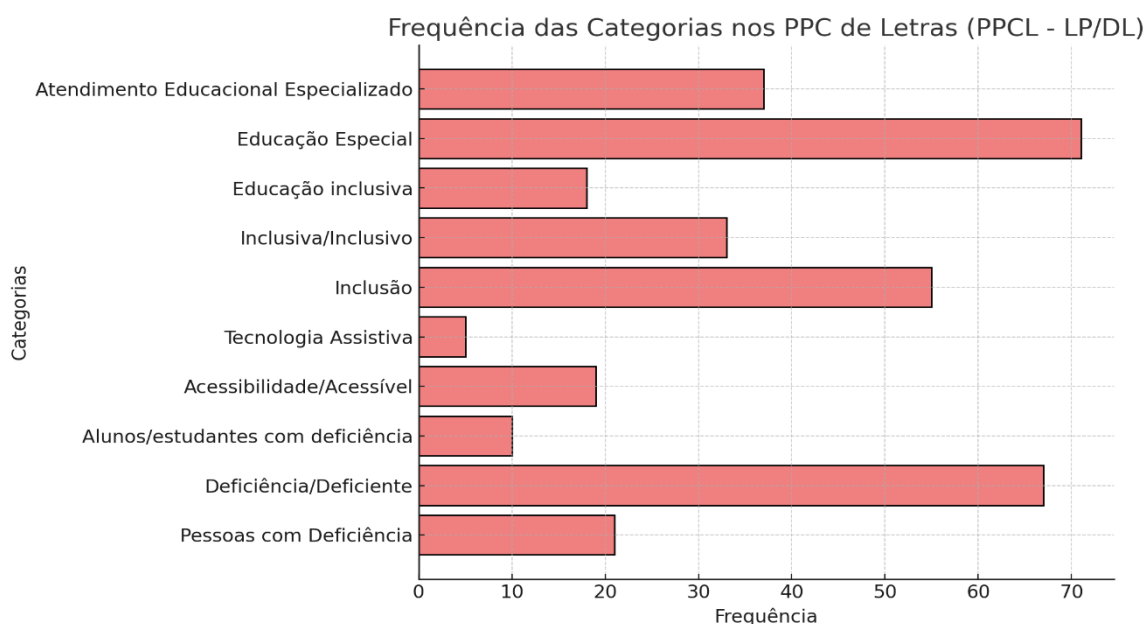
Dos 6 PCs analisados, o PPC do Curso de Letras Inglês é o segundo com maior número de ocorrências da palavra “inclusão”. A “acessibilidade” é mencionada 7 vezes, indicando uma preocupação com o tema e com as barreiras que impedem a efetiva participação de todos os alunos no âmbito educacional. As categorias relacionadas a pessoas com deficiência aparecem de forma pontual: “Pessoas com Deficiência” é mencionada 3 vezes, refletindo atenção ainda limitada a esse público no documento; já “Deficiência/Deficiente” figuram 8 vezes. No entanto, lacunas são identificadas no texto, como a ausência de menções a “Educação Inclusiva” e a baixa frequência de “Tecnologia Assistiva” (2 ocorrências).

QUADRO 9: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-LP/DL

PPCL -LP/DL	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	21 - p. 14 (2x), 16 (2x), 56, 59, 62, 72, 79, fichas de disciplinas (12x)
Deficiência/Deficiente	67 - p. 14 (4x), 15, 16 (2x), 56, 59, 62, 72, 79 (3x), 80 (2x), 82 (3x), 83, 84, fichas de disciplinas (46x)
Alunos/estudantes com deficiência	10 - p. 79 (2x), 82 (2x), 84, fichas de disciplinas (5x)
Acessibilidade/Acessível	19 - p. 9 (2x), 14, 32, 79 (4x), 81, 82, 83 (2x), fichas de disciplinas (7x)
Tecnologia Assistiva	5 - p. 81, fichas de disciplinas (4x)
Inclusão	55 - p. 9 (2x), 10(2x), 14, 17, 27, 28, 29 (2x), 30, 31 (2x), 74(3x), 75, 78, 79 (2x), 81, fichas de disciplinas (34x)
Inclusiva/Inclusivo	33 - p. 32, fichas de disciplinas (32x)
Educação inclusiva	18 – Fichas de disciplinas (18x)
Educação Especial	71 - p. 29, 43, 47, 58, 61, 72 (3x), 79, 80 (6x), 81 (2x), 82, fichas de disciplinas (53x)
Atendimento Educacional Especializado/ Atendimento em Educação Especial	37 – p. 56, 59, 62, 72, 81 (2x), 82, (3x), fichas de disciplinas (28x)

Fonte: A autora

GRÁFICO 8: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL-LP/DL



Fonte: A autora

O gráfico 8, referente à análise do PPC do Curso de Letras Português com Domínio em Libras, evidencia uma abordagem ampla das temáticas relacionadas aos discentes com deficiência auditiva, incluindo repetidas menções à “inclusão”, “acessibilidade” e “educação especial”. Com 55 menções à “inclusão” e 71 à “educação especial”, o curso demonstra um forte alinhamento com práticas pedagógicas inclusivas e atenção às necessidades educacionais específicas. A “acessibilidade” é mencionada 19 vezes, embora a "Tecnologia Assistiva" tenha apenas 5 ocorrências. O tratamento dispensado às pessoas com deficiência é relevante, com 67 menções à "Deficiência/Deficiente", 21 menções às "Pessoas com Deficiência" e 37 ocorrências do termo “atendimento educacional especializado”, refletindo a importância atribuída às especificidades desse público. Esses dados revelam uma preocupação em promover a inclusão da PCD, preparando professores para esse fim, mas que ainda pode ampliar seu enfoque em tecnologias assistivas, especialmente no que se refere aos educandos com deficiência auditiva. Considerando que os dados se referem ao PPC de um curso de graduação que se volta para a formação de “professores bilíngues na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa tanto para surdos, quanto para ouvintes”, conforme consta na página virtual do Curso¹³, é esperado que, de todos os PPC analisados, seja o que mais demonstra preocupação com questões de inclusão e acessibilidade. Trata-se de um curso que visa formar professores para atuarem junto a alunos com deficiência, nesse caso, auditiva.

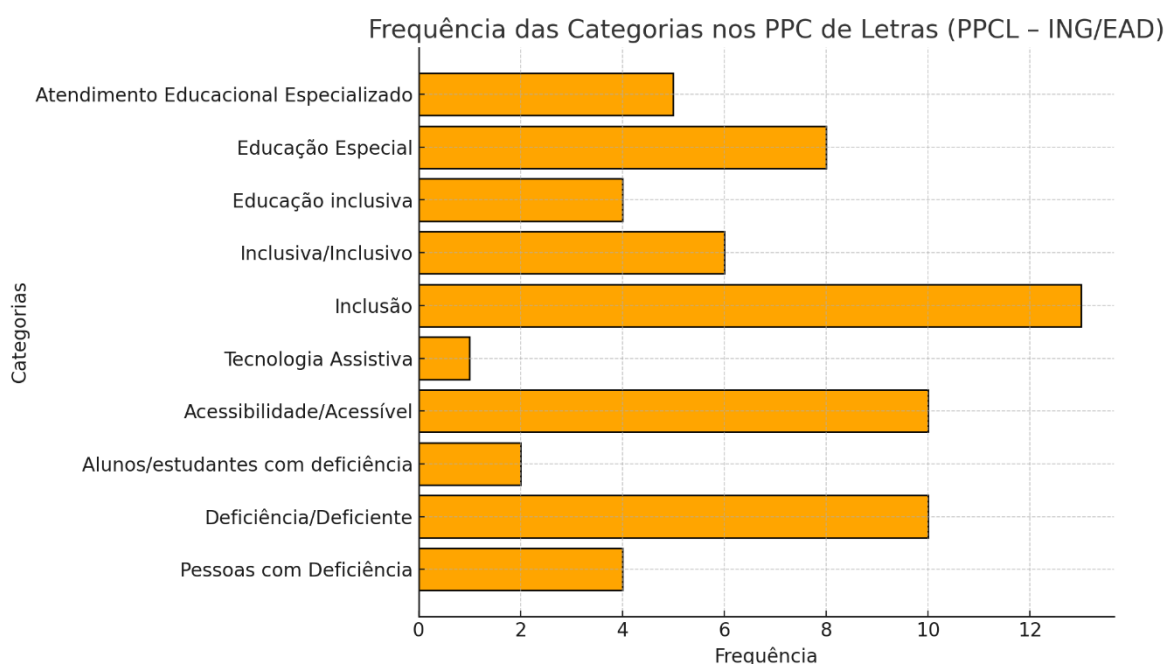
QUADRO 10: Categorias iniciais no *corpus* e sua frequência no PPCL-ING/EAD

PPCL – ING/EAD	
Categorias Iniciais/ Palavras-Chaves	Frequência/ Número das páginas correspondentes
Pessoas com Deficiência	4 - p. 64, 65 (2x), fichas de disciplinas (1x)
Deficiência/Deficiente	10 - p. 26, 64 (4x), 65(4x), fichas de disciplinas (1x)
Alunos/estudantes com deficiência	2 - p. 64 (2x)
Acessibilidade/Acessível	10 - p. 23, 64 (3x), 65 (5x), 68
Tecnologia Assistiva	1 - p. 64
Inclusão	13 - p. 12, 16, 21, 23, 59, 63, 64, fichas de disciplinas (6x)
Inclusiva/Inclusivo	6 - p. 23, 26, 31, 64, ficha de disciplinas (3x)
Educação inclusiva	4 - p. 31, ficha de disciplinas (3x)
Educação Especial	8 – 30, 31 (3x), 64 (3x), fichas de disciplinas (1x)
Atendimento Educacional Especializado/ Atendimento em Educação Especial	5 - p. 64 (5x)

Fonte: A autora

¹³ <http://www.portal.ileel.ufu.br/unidades/curso/curso-de-letras-lingua-portuguesa-com-dominio-de-libras>

GRÁFICO 9: Quantitativo das palavras-chave presentes no PPCL-ING/EAD



Fonte: A autora

Da mesma forma que os outros PPC analisados, “inclusão”, “acessibilidade” e “deficiência” são termos recorrentes no PPC do Curso de Letras inglês na modalidade EaD. A inclusão é a palavra mais mencionada, com 13 ocorrências, muitas delas ligadas às fichas de disciplinas, evidenciando a integração do tema nas práticas pedagógicas. A acessibilidade é mencionada 10 vezes, indicando preocupação em criar condições adequadas para a participação de todos, enquanto a "Educação Especial" aparece com 8 menções, refletindo atenção às necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, há limitações na exploração de categorias como "Tecnologia Assistiva", com apenas uma ocorrência, e um tratamento pontual a "Pessoas com Deficiência" e "Alunos com Deficiência", registrando 4 e 2 menções, respectivamente.

Os dados aqui analisados relacionados à frequência de palavras que abordam a deficiência, a educação especial e a inclusão de PCD nos PPC dos cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece uma oportunidade importante para refletir sobre a formação de professores e sua relação com os processos de inclusão. A frequência de termos como “inclusão”, “acessibilidade” e “educação especial” nos PPC pode indicar em que medida essas questões estão sendo incorporadas aos currículos visando a preparação formação do professor de línguas. Kleiman *et al.* (2019) reforçam que o letramento deve ser entendido

como uma prática dinâmica e plural, que leva em consideração as necessidades específicas de grupos marginalizados, incluindo as PCD.

A inclusão de PCD nos contextos educacionais é um desafio que exige mudanças significativas nos processos de formação docente. A análise de documentos normativos, como os PPC, possibilita entender como essas mudanças estão sendo implementadas nos currículos. Autores como Cavalcanti (2013), Kleiman (1995), Moita Lopes (2006) e Silva Jr. (2019) destacam a importância de uma educação linguística crítica, inclusiva e decolonial. Ao promover uma formação docente que reconheça a diversidade e desafie as estruturas de exclusão, os cursos de formação em línguas da UFU podem se tornar agentes de transformação social.

As disciplinas dos cursos de Letras, como *Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa I e II*, *Estágios Supervisionados de Literatura I e II*, os módulos *PROINTER I, II, III e IV* e *Psicologia da Educação*, que compõem o currículo de todos os cursos, incluem conteúdos que abordam a educação especial. A disciplina de *Libras*, obrigatória por lei para todos os cursos de licenciatura, está presente em todos os cursos de Letras. No Curso de Graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, destaca-se a disciplina *Tecnologias Digitais e Assistivas no Curso de Língua Inglesa*, voltada para a educação especial. Da mesma forma, no curso de Língua Portuguesa com Domínio em Libras, encontram-se disciplinas específicas relacionadas à educação especial, como *Atendimento Educacional Especial para Pessoas com Deficiência*, *Processos de Escolarização da Pessoa com Deficiência*, *Educação, Cidadania e Diversidade*, *Educação Especial na Perspectiva da Educação de Surdos* e *Atendimento Educacional Especializado para Surdos*.

Ao tratar sobre Educação linguística e formação docente, Cavalcanti (2013) destaca a importância da educação linguística na formação de professores de línguas, enfatizando que ela não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas como um ato político e social. Isso é especialmente relevante ao considerar a inclusão de PCD nos contextos educacionais, pois requer dos docentes uma compreensão crítica das relações de poder e das dinâmicas de exclusão que permeiam a sociedade. Sendo assim, acredito que discussões sobre educação, cidadania e diversidade, incluídas no curso de Língua Portuguesa com Domínio em Libras, por exemplo, podem ser pertinentes na problematização do que significa uma educação para a cidadania e para a inclusão.

Entretanto, a análise dos dados relacionados à frequência de palavras que abordam educação especial e inclusão de pessoas com deficiência (PCD) em documentos normativos de cursos de formação de professores de línguas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) requer problematização: termos como “acessível” e “inclusão” nem sempre estão relacionados diretamente à temática de educação especial ou à inclusão de PCD. Sendo assim, por mais que esses termos tenham sido contabilizados no levantamento quantitativo inicial, isso não garante que estejam inseridos em contextos pertinentes a este estudo, o que levanta questionamentos sobre a validade de uma análise baseada exclusivamente em frequências de palavras.

Cavalcanti (2013) aponta que a formação de professores de línguas deve estar ancorada em uma compreensão crítica das relações de poder e das estruturas sociais, considerando as dinâmicas de exclusão que permeiam o campo educacional. Quando palavras como “inclusão” aparecem em documentos normativos, é necessário contextualizá-las para verificar se realmente tratam da promoção de um ensino inclusivo para PCD ou se estão sendo utilizadas de forma genérica, desvinculadas do tema da educação especial. Essa distinção é essencial para evitar interpretações equivocadas sobre o comprometimento dos cursos com as demandas da educação inclusiva.

Kleiman (1995) introduz a ideia de que o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, com significados que variam conforme os contextos em que ocorre. Essa perspectiva destaca a relevância de analisar não apenas a presença de termos específicos nos documentos normativos, mas também os contextos em que esses termos são empregados. Por exemplo, a palavra “acessível” pode ser utilizada em discussões sobre acessibilidade digital, mobilidade urbana ou infraestrutura, sem qualquer relação com as necessidades educacionais de PCD. Portanto, uma análise superficial baseada apenas na frequência de palavras não captura a complexidade do discurso presente nos documentos.

Moita Lopes (2006) pode ser mobilizado para abordar o problema aqui levantado, ao propor que a análise de documentos normativos não se limite a métricas quantitativas, mas inclua uma leitura crítica que investigue os significados e as implicações do uso de termos relacionados à inclusão. Moita Lopes e Fabrício (2019) defendem uma proximidade crítica nos estudos, o que implica a necessidade de ir além dos números para compreender como os discursos são construídos e mobilizados em contextos educacionais.

Silva Jr. e Matos (2019), ao discutir práticas decoloniais na educação linguística, ressaltam a importância de desafiar epistemologias hegemônicas e promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade. A presença de termos como “inclusão” nos documentos normativos, sem um vínculo claro com a educação especial, pode refletir uma adesão superficial a essas ideias, mais relacionada à reprodução de discursos politicamente corretos do que a um compromisso efetivo com a inclusão de PCD. Identificar e problematizar essas situações é fundamental para compreender o verdadeiro impacto dos documentos na formação de professores de línguas.

A questão levantada aqui tem implicações importantes para a pesquisa e a prática educacional. Por um lado, mostra a necessidade de refinar os métodos de análise de documentos normativos, incorporando estratégias que combinem dados quantitativos e qualitativos. Por outro, aponta para a relevância de uma formação docente que capacite os professores a identificar e desafiar discursos superficiais sobre inclusão, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Apesar dessas limitações, acredito que trazer essa análise de cunho quantitativo, quanto à ocorrência de palavras-chave nos documentos, pode ser relevante para se perceber lacunas nos PPC em relação à preparação dos docentes para uma educação inclusiva ou no atendimento a estudantes nesses cursos de graduação, que apresentam algum tipo de deficiência. No entanto, é fundamental adotar uma abordagem crítica que investigue não apenas a frequência, mas também os significados e as implicações do uso desses termos. Essa reflexão contribui para o campo da Linguística Aplicada ao evidenciar a complexidade das práticas discursivas e a necessidade de uma formação docente que esteja alinhada aos princípios de justiça social e equidade.

Portanto, a análise da frequência de termos relacionados à educação especial nos PPC dos cursos de Letras da UFU deve ser complementada por uma investigação qualitativa que examine os contextos e os significados desses termos. Como mostram as reflexões de Adada e Rossetto (2015), Barreto (2015), Evangelista e Triches (2014), Oliveira (2004, 2008) e Prieto (2003, 2006), a formação docente para a inclusão requer um compromisso real com a transformação das práticas educacionais, o que só pode ser alcançado por meio de uma análise crítica e contextualizada. Essa abordagem não apenas contribui para uma compreensão mais completa dos processos formativos, mas também promove uma educação mais inclusiva e igualitária.

4.2 Análise qualitativa dos PPC dos Cursos de Letras: deficiência, acessibilidade e inclusão em trechos dos documentos

Nesta seção, examino como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Letras tratam temas como deficiência, acessibilidade e inclusão, a partir da análise da ocorrência de termos como “Pessoas com deficiência”, “deficiência”, “acessibilidade”, “inclusão”, “educação especial” a “atendimento educacional especializado” e seus contextos de emprego nos textos dos PPC. Portanto, a análise foca na presença e no contexto das menções a esses termos nos documentos, buscando entender a integração desses tópicos ao currículo, alinhada com as diretrizes pedagógicas e prioridades institucionais na formação dos futuros professores de línguas.

A investigação dos PPC mostra variações consideráveis entre os cursos no que diz respeito ao destaque dado à inclusão de PCD e à educação especializada. Verifica-se que os cursos de Letras diferem em relação ao grau de detalhamento e atenção ao acolhimento e práticas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência. Essas diferenças se refletem tanto no número de referências quanto na concepção do atendimento educacional especializado e da inclusão.

A análise dos trechos de ocorrência de tais termos nos PPC permite identificar como cada curso constrói sua abordagem sobre inclusão e acessibilidade no contexto educacional, na formação de professores de línguas. Essa abordagem é fundamental para avaliar o compromisso dos cursos em preparar os futuros docentes para atender, com sensibilidade, às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e justa.

A seção é subdividida em três tópicos/temas, definidos a partir da análise quantitativa dos PPC de Letras, conforme apresentado no Quadro 3. Cada tema foi analisado para avaliar como os Projetos Pedagógicos lidam com aspectos relevantes relacionados à deficiência, à acessibilidade e ao atendimento especializado para Pessoas com Deficiência (PCD) e à inclusão e/ou educação inclusiva. Os tópicos em questão são: (1) Como as PCD e a deficiência são tratados nos PPC; (2) como a acessibilidade é tratada nos PPC; (3) como a inclusão é tratada nos PPC.

Ao explorar esses temas, observa-se o nível de integração das diretrizes e recursos que incentivam uma educação mais acessível e igualitária, permitindo uma formação docente sensível às demandas da educação inclusiva. A presença de orientações específicas sobre acessibilidade, tecnologias assistivas e atendimento especializado é um indicativo de como

cada curso compreende seu papel na formação de professores para atuar em ambientes educacionais diversos, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter oportunidades de aprendizado.

Assim, a análise dos PPC não apenas revela a abordagem dos cursos de Letras para atender às demandas da inclusão, mas também permite avaliar o potencial desses programas em formar docentes comprometidos com uma educação transformadora e inclusiva, em sintonia com os princípios de equidade e acessibilidade que permeiam a educação contemporânea.

4.2.1 Como as PCD e a deficiência são tratadas nos PPC de Letras

As palavras-chaves a seguir tiveram poucas ocorrências nos PPC analisados e vale ressaltar que consideramos todas as variações semânticas da palavra deficiente:

- a) “pessoas com deficiência”: 11 menções no PPC de Língua Portuguesa com Domínio de Libras; 4 menções no PPC do Curso de Letras Inglês EAD, sem incidência nos demais PPC;
- b) “alunos com deficiência”: 2 menções no PPC de Língua Portuguesa com Domínio de Libras; 1 menção no PPC do Curso de Letras Inglês EAD; 1 menção no PCC do Curso de Letras Espanhol; 1 menção no PPC do Curso de Letras Francês; sem incidência nos demais PPC;
- c) “deficiência/deficiente”: 62 menções no PPC de Língua Portuguesa com Domínio de Libras; 10 menção no PPC do Curso de Letras Inglês EAD; 3 ocorrências no PPC do Curso de Letras Inglês; 2 ocorrências no PCC do Curso de Letras Português; 1 ocorrência no PPC do Curso de Letras Espanhol; 1 ocorrência no PPC do Curso de Letras Francês.

A seguir, apresento excertos extraídos dos PPC para exemplificar as situações de ocorrência de tais palavras-chave:

(Excerto 1) Até o presente momento, as aulas da habilitação Letras: Português e suas Literaturas, utilizam o espaço comum da universidade, sendo alocadas principalmente nos blocos 5O e 5S, que são prédios de construção recente, iluminados, amplos, arejados e com acessibilidade (rampa e elevador); os banheiros também são adaptados para **deficientes** (PPCL-POR/LITLP, grifos nossos, p.19).

(Excerto 2) Os recursos de informática disponibilizados em todos os locais supracitados são novos e a uma boa velocidade de acesso à internet. Os alunos também podem utilizar os serviços de rede Wi-Fi no Campus Santa Mônica e tomar por empréstimo os equipamentos disponibilizados pelo Sistema de Bibliotecas: netbooks, tablets e e-readers. Os prédios da Universidade contêm elevadores para garantir a acessibilidade de todos, e há a conservação e manutenção preventiva destes equipamentos, os banheiros são adaptados para **deficientes** (PPCL-PORT/LITLP, grifos nossos, p. 21).

(Excerto 3) Quanto à acessibilidade dos alunos com **deficiência** ou mobilidade reduzida, o campus Santa Mônica e, mais particularmente, o Instituto de Letras e Linguística vêm passando por um processo de adequação estrutural de modo a garantir a permanência segura e confortável desses alunos (PPCL-ESP/LITLSP, grifos nossos, p.58).

(Excerto 4) Mais especificamente quanto à acessibilidade de alunos com **deficiência** motora ou mobilidade reduzida, destaca-se que o aluno do Curso de Letras dispõe de um elevador nos blocos 1G e 1U que garante sua mobilidade às salas de aula, coordenações, secretarias, laboratórios e gabinetes de professores (PPCL-FRAN/LITLFRAN, grifos nossos, p.54).

(Excerto 5) Mais especificamente quanto à acessibilidade de **alunos com deficiência** motora ou mobilidade reduzida, destaca-se que o aluno do Curso de Letras dispõe de um elevador nos blocos 1G e 1U que garante sua mobilidade às salas de aula, coordenações, secretarias, laboratórios e gabinetes de professores (PPCL-FRAN/LITLFRAN, grifos nossos, p.54).

(Excerto 6) Dessa forma, para que se consolide uma cultura de inclusão educacional na Universidade, torna-se imprescindível que as **pessoas com deficiência** construam sua autonomia. Na UFU, preconizam-se o apoio e acompanhamento irrestrito dos estudantes com deficiência desde sua inscrição no processo seletivo ao acompanhamento permanente no decorrer do curso de graduação, por meio do DEPAE e da DIASE - Divisão de Assistência ao Estudante (PPCL – ING/EAD, grifos nossos, p.64).

Percebe-se, pelos excertos apresentados, que a preocupação com a deficiência e o atendimento das PCD aparece atrelada à acessibilidade, principalmente física dos estudantes, quando os PPC mencionam adequações no mobiliário e nas dependências da universidade para melhor atender aos/às estudantes com deficiência. No entanto, conforme pontua o artigo 2º, da LBI, considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, local.1). Ou seja, a lei não considera apenas deficiências de ordem física. Já nos PPC dos Cursos de Letras são essas as deficiências que são mencionadas.

A análise da maneira como as PCD e a deficiência são abordadas nos PPC de Letras revela importantes aspectos da formação docente, principalmente sobre a importância de preparar o futuro profissional de Letras para atuação na escola e para que este se oriente pelo modelo social de deficiência e não no modelo médico tão presente em várias práticas sociais no que se refere ao atendimento à PCD (Cf. França, 2013). Alguns questionamentos se tornam pertinentes: quais contribuições esses cursos têm trazido para a formação dos futuros professores de línguas no que tange à Educação Especial? Por que a maioria dos cursos de

licenciatura não atendem de forma profícua as recomendações das portarias do governo federal sobre formação para o Ensino Especial?

Adada e Rosseto (2015, n.p.) nos auxiliam a responder essas questões, apontando a não obrigatoriedade de os cursos de licenciatura acatarem as recomendações do MEC:

Contamos com a Portaria nº 1.793/1994 do MEC, a qual reconhece a necessidade de aperfeiçoamento da formação de profissionais que trabalham com alunos com deficiência. A referida Portaria é estruturada em quatro artigos, sendo que em seu Artigo 1º aponta a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de nível superior, **recomendando** a inclusão nos cursos de Pedagogia, Psicologia e **em todas as Licenciaturas, a disciplina “Aspectos ético político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”**. Entende-se que **por ter um caráter de recomendação, a portaria não vincula as instituições de ensino a realmente inserir tal disciplina na grade curricular desses cursos**. Trata-se de um ato administrativo emitido pelo Ministério da Educação que **não possui a característica coercitiva**, pois não traz nenhum tipo de sanção a instituição que não observar tais recomendações. Após mais de duas décadas de sua publicação é visto que **a presença desta disciplina na formação inicial de professores não tem se efetivado na prática**, pois grande parte dos cursos de graduação, no Brasil, que são voltados para as licenciaturas, não possuem, de forma sistematizada, disciplinas que venham atender as necessidades dos professores quanto à formação voltada para uma prática pedagógica frente ao trabalho com os alunos com algum tipo de deficiência.

Já Prieto (2006, p. 136-137) apresenta argumentos em defesa das universidades, pois alega que a referida portaria do MEC apresenta falta de especificidade quanto a maneiras possíveis de adequar os currículos dos cursos graduação:

Uma refere-se à própria implantação de estratégias para assegurar que disciplinas ou conteúdos sobre o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns façam parte de todos os cursos de licenciatura, de saúde e demais, posto que se configuram como recomendações. Outra pendência diz respeito à indicação da forma mais adequada a ser adotada para formar os professores com conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, se por meio da inserção de disciplinas ou conteúdos sobre esse tema nos diversos cursos (Prieto, 2006, p.136-137).

Dessa forma, independentemente das discrepâncias sobre as portarias e documentos que regem o ensino especial, é importante compreender que a formação inicial do professor de línguas é crucial em se tratando desse ensino por várias razões. Essa formação específica pode dar suporte aos futuros educadores quanto ao desenvolvimento de habilidades e os

conhecimentos relevantes ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiências, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Entendo, então, que a garantia de uma preparação adequada para o atendimento de pessoas com deficiência (PCD) nas instituições de ensino não pode ser atribuída exclusivamente à formação inicial dos professores. Conforme destacado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a formação docente deve ser um processo contínuo, em que a formação inicial oferece os fundamentos teóricos e práticos, mas não é suficiente para abarcar a complexidade das demandas inclusivas. Esse processo demanda formação continuada que permita aos professores atualizarem suas práticas e lidarem com os desafios impostos pela diversidade no ambiente escolar. Assim, a formação inicial precisa estar articulada a estratégias contínuas de aperfeiçoamento e reflexão para atender plenamente às exigências da educação inclusiva.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ressaltam que a inclusão educacional depende de uma abordagem institucional que vai além do preparo individual dos professores. É necessário que as escolas se tornem espaços acessíveis, com suporte pedagógico, recursos especializados e políticas públicas que promovam a inclusão de maneira ampla. Essas normativas reforçam que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, envolvendo não apenas os professores, mas também gestores, famílias e a comunidade escolar como um todo. Dessa forma, a formação docente precisa ser complementada por ações institucionais e políticas educacionais que assegurem condições adequadas para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, preocupada com os estudantes com deficiência (não apenas de ordem física).

4.2.2 Como a acessibilidade é tratada nos PPC de Letras

Com relação às unidades de registro “acessibilidade/acessível”, temos:

- a) 6 ocorrências no PPC do Curso de Letras Português;
- b) 12 menções no PPC do Curso de Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras;
- c) 8 menções no PPC do Curso de Letras Inglês EAD;
- d) 7 ocorrências no PPC do Curso de Letras Inglês;
- e) 4 ocorrências no PPC do Curso de Letras Espanhol;
- f) 5 ocorrências no PPC do Curso de Letras Francês.

Percebe-se um número mais significativo de frequência dessas palavras-chave quando comparado com o termo “tecnologia assistiva” (3 menções no PPC de Língua Portuguesa com Domínio de Libras; sem ocorrências nos demais PPC), sendo esta tão importante no contexto da acessibilidade. Entende-se como tecnologia assistiva,

[...] **instrumentos, meios ou equipamentos criados especificamente para compensar os efeitos de uma deficiência** e ampliar, manter ou melhorar a capacidade funcional na interface com o ambiente. Como tecnologia assistiva, equipamentos de mobilidade como muletas, bengalas, cadeira de rodas e seus acessórios eletrônicos passam a ser esse elo dessa relação. Uma cadeira de rodas motorizada pode permitir a um tetraplégico a passagem por uma porta ampla ou a utilização de uma rampa suave com conforto e segurança. Acessórios eletrônicos podem ser acoplados à cadeira motorizada para que a pessoa amplie seu poder de controle à distância. Caso a combinação entre soluções universais e tecnologia assistiva não seja eficaz, o desenvolvimento de acessibilidade especializada pode ser necessário para ambientes particulares [...] O tamanho, localização e formato de barras de apoio incomuns podem prover acessibilidade especializada. Um mecanismo de abertura de porta ou de elevação em desnível especialmente preparado para engate em uma cadeira de rodas são também recursos de acessibilidade especializada (Guimarães, 2013, grifos nossos, local.1).

Nos excertos a seguir, verifica-se a materialização das escolhas lexicais “acessibilidade” e “acessível” nos PPC, sendo que esta última aparece em dois PPC (dos Cursos de Espanhol e de Francês), em contextos sem relação com inclusão e acessibilidade. A frequência mais significativa da palavra “acessibilidade” nos PPC traz uma visibilidade maior para o tema discutido neste estudo:

(Excerto 7) Até o presente momento, as aulas da habilitação Letras: Português e suas Literaturas, utilizam o espaço comum da universidade, sendo alocadas principalmente nos blocos 5O e 5S, que são prédios de construção recente, iluminados, amplos, arejados e com **acessibilidade** (rampa e elevador); os banheiros também são adaptados para deficientes (PPCL-POR/LITLP, grifos nossos, p.19).

(Excerto 8) Quanto às normas de segurança, os laboratórios do ILEEL, assim como todas as construções da Universidade, seguem as normas da prefeitura municipal e a norma de **acessibilidade**: lei complementar nº 524/2011 Código de Obras do Município de Uberlândia que revogou a Lei nº 4808/1988 Código de Obras anterior e NBR nº 9050/1994 **Acessibilidade** a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos e suas atualizações (PPCL-POR/LITLP, grifos nossos, p.20).

(Excerto 9) Os recursos de informática disponibilizados em todos os locais supracitados são novos e a uma boa velocidade de acesso à internet. Os alunos também podem utilizar os serviços de rede Wi-Fi no Campus Santa Mônica e tomar por empréstimo os equipamentos disponibilizados pelo Sistema de Bibliotecas: netbooks, tablets e e-readers. Os prédios da Universidade contêm elevadores para garantir a **acessibilidade** de todos, e há a conservação e manutenção preventiva destes equipamentos, os banheiros são adaptados para deficientes (PPCL-POR/LITLP, grifos nossos, p.21).

(Excerto 10) Nesse sentido, este órgão disponibiliza atendimento e informações sobre a Moradia Estudantil, o Restaurante Universitário, o Transporte Intercampi, Esporte e Lazer, Saúde do Estudante (por meio da Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante e da Divisão de Saúde), Promoção à Igualdade (com apoio pedagógico, atendimento ao estudante estrangeiro, atendimento em psicologia escolar e educacional, atendimento psicoeducacional e inclusão digital), Apoio Educacional e Bolsas de Assistência (**acessibilidade**, alimentação, Central de Línguas, creche, material didático, mobilidade acadêmica, moradia, permanência e transporte). Há,

ainda, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), que desenvolve projetos que permitem a pesquisa e a atenção sobre a educação especial (PPCL-PORT/LITLP, grifos nossos, p.65-66).

(Excerto 11) Infelizmente, as tristes experiências das duas guerras mundiais e das diversas políticas de extermínio vividas no século XX parecem não ter sido suficientes para ensinar que as conquistas científico-tecnológicas e a racionalidade econômica não são, por si só, promotoras de sociedades mais justas, inclusivas e pacíficas. Comprometido com a tradição humanista e com a missão do ensino público **acessível** e de qualidade, este PPC sustenta que a formação do professor passa necessariamente pela formação ética e cidadã, em que o saber se coloca a serviço de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (PPCL-PORT/LITLP, p. 22).

(Excerto 12): Quanto à **acessibilidade** dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, o campus Santa Mônica e, mais particularmente, o Instituto de Letras e Linguística vêm passando por um processo de adequação estrutural de modo a garantir a permanência segura e confortável desses alunos (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p. 58).

(Excerto 13) Nesse sentido, não apenas a **acessibilidade** é garantida nos espaços físicos (por meio de rampas, elevadores e logística direcionada), mas também o cuidado com a formação discente, haja vista que é possível contar com profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS, laboratórios de informática com equipamentos que atendam às necessidades desse público, entre outras ações desenvolvidas em parceria com a PROAE (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p.58).

(Excerto 14) O terceiro e mais novo periódico, A Margem (2175-2516), é uma revista da graduação, com periodicidade semestral, **acessível** em meio eletrônico, responsável por veicular textos elaborados por graduandos em Ciências Humanas, Letras e Artes (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p.58)¹⁴.

(Excerto 15) Sendo assim, também é um dever do professor zelar para que o entendimento do saber necessário e planejado seja **acessível** aos alunos, garantindo-lhes as condições de aprendizagem. A nota não pode ser encarada como um fim, cujo alcance justifica todos os meios (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p.64).

(Excerto 16): Mais especificamente quanto à **acessibilidade** de alunos com deficiência motora ou mobilidade reduzida, destaca-se que o aluno do Curso de Letras dispõe de um elevador nos blocos 1G e 1U que garante sua mobilidade às salas de aula, coordenações, secretarias, laboratórios e gabinetes de professores (PPCL-FRAN/LITLFRAN, grifos nossos, p.54).

(Excerto 17) A área Assistência disponibiliza as seguintes ações: Bolsa **Acessibilidade** (PPCL-FRAN/LITLFRAN, grifos nossos, p.56).

Não podemos esquecer que as PCD precisam ter condições de acessibilidade, ter condições de participação nas esferas sociais, ainda mais se considerarmos o contexto da educação. De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2024, s/p), a acessibilidade pode ser definida como:

a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como de outros serviços e instalações.

Destaca-se que, a fim de possibilitar às PCD viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida,

¹⁴ Este excerto, bem como o excerto 14, foi materializado na análise, porque ele aparece na contagem da frequência. Mas, percebe-se que não tem relação direta com a acessibilidade no sentido de inclusão.

os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (Brasil: Decreto 6949 de 2009, p.1).

É perceptível que há uma preocupação nos PPC com a acessibilidade, mas em grande medida, referente à acessibilidade física, conforme vemos nos excertos apresentados. Não podemos esquecer que existem barreiras de acessibilidade que se referem a obstáculos que impedem ou dificultam a participação plena das PCD ou com mobilidade reduzida em diversas esferas sociais. Essas barreiras podem ser **físicas, comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas**. As barreiras físicas são as que impedem o acesso a edifícios, ruas, transportes e ambientes públicos. Como exemplos, tem-se a ausência de rampas ou elevadores que podem impedir que pessoas cadeirantes ou com dificuldades de mobilidade acessem determinados locais. Nos PPC de Letras, foi possível notar essa preocupação com a acessibilidade física dos graduandos, quando fazem menção à estrutura física do Instituto de Letras e Linguística para atender pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

As barreiras comunicacionais afetam a capacidade de compartilhar informações. Como exemplo, podemos citar a falta de intérpretes em Libras para auxílio aos surdos, ou a falta de informações em Braille para aqueles que são deficientes visuais. Há também as barreiras atitudinais que se referem às práticas discriminatórias ou falta de sensibilização com as PCD. E, por fim, têm-se as barreiras tecnológicas, ao não se oferecer *softwares* que sejam compatíveis com leitores de tela e a ausência de legendas em vídeos ou dispositivos eletrônicos sem configurações de acessibilidade.

Nesse sentido, é preciso trazer à discussão a importância das tecnologias no contexto da educação, incluindo a especial, ainda mais se considerarmos a Tecnologia Assistiva (TA) como um recurso para promover acessibilidade. Apesar de o Estado não amparar, especialmente a rede pública, com recursos tecnológicos - problema social escancarado durante a pandemia da Covid-19¹⁵, é preciso salientar em todas as esferas a importância de

¹⁵ Como pontua Janone (2021), **93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia**. Mais de 94 mil instituições de ensino no Brasil relataram dificuldades para levar o ensino remoto a seus estudantes. Todas essas instituições públicas de ensino apontaram a falta de dispositivos tecnológicos – computadores e celulares – como o principal impeditivo para a realização de aulas online durante a crise sanitária. A falta de acesso à internet também foi citada pela mesma quantidade de escolas (Janone, 2021, local.1).

ofertá-los aos diferentes atores sociais, inclusive aqueles com deficiência, já que eles podem ser essenciais para garantir a acessibilidade dessas pessoas.

Observo que os PPC ressaltam a importância do uso das novas tecnologias e o quanto é importante formar professores capacitados para trabalhar com essas tecnologias. No entanto, quanto à unidade de registro “tecnologia assistiva” nada foi encontrado nos PPC. Buscamos sinônimos ao termo, tal como tecnologia de apoio, mas não houve materialização dessa escolha linguística. A TA é necessária para garantir a acessibilidade às PCD. No entanto, precisamos avançar muito em relação à elaboração de materiais que orientem o professor em formação. Nas salas de aula, ao atuar, o futuro professor irá trabalhar com uma grande diversidade de estudantes, como aqueles com deficiência. Desse modo, retomamos Nascimento (2009, p. 2), quando este explica que “[...] à medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino”.

Sendo assim, nas diversas esferas sociais, seja por meio de documentos, ou outras formas de garantir acessibilidade, é preciso incluir as PCD, ainda mais no contexto da educação, onde se preza a formação inicial de professores que atuarão em sala de aula, trabalhando com o ensino de línguas. Ademais, é preciso elucidar sobre o que é a tecnologia assistiva (TA), pois ela representa recursos e serviços que buscam promover autonomia, independência, bem-estar e integração social para indivíduos com alguma deficiência. Ela engloba diversos itens como produtos, aparelhos, dispositivos, estratégias, métodos, práticas e serviços.

O intuito da TA é aprimorar a comunicação, locomoção, controle do ambiente, capacidades de aprendizado e atuação profissional da PCD. Pensando nisso, há um longo caminho a se percorrer, com o intuito de atender as necessidades dos estudantes com deficiência e de preparar tanto os professores em formação inicial quanto os demais profissionais da educação para dar conta das diferentes demandas nos contextos educacionais. Assim, não podemos esquecer de que durante a trajetória da evolução da educação no país

verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse

direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada (Brasil, 2004, p. 308).

Entendo que a formação inicial dos professores, embora essencial, não é suficiente para garantir a habilidade e o conhecimento necessários para o uso eficaz de tecnologias assistivas (TA) no atendimento às PCD. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 destaca que a educação especial requer estratégias pedagógicas específicas e adaptadas às necessidades dos estudantes, o que inclui a utilização de recursos tecnológicos em constante evolução. Contudo, o cenário dinâmico das tecnologias assistivas exige que os docentes estejam continuamente atualizados sobre novas ferramentas e práticas. A formação inicial oferece apenas um ponto de partida, mas é na formação continuada e no contexto das práticas diárias que os professores desenvolvem competências para selecionar, adaptar e integrar as TA de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) enfatiza a acessibilidade como um direito fundamental, o que inclui o uso de tecnologias assistivas que promovam a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência. Para isso, é indispensável que os docentes recebam suporte institucional, tanto em termos de formação continuada quanto de infraestrutura adequada, que permita o acesso e a experimentação dessas tecnologias. A ausência de uma política educacional que priorize a formação permanente no uso de TA pode levar à defasagem no atendimento às necessidades dos estudantes, comprometendo os objetivos da inclusão escolar. Assim, a constante atualização e formação dos professores em relação às tecnologias assistivas são, não apenas uma necessidade, mas uma condição indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

Diante desse cenário, as universidades podem desempenhar um papel ativo na promoção da inclusão e no preparo dos futuros professores para o uso de tecnologias assistivas. A disponibilização de TA no espaço universitário, além de garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ambiente acadêmico, também possibilita que os licenciandos obtenham conhecimento e tenham contato direto com essas ferramentas durante sua formação, como forma de serem preparados para o exercício de sua futura profissão. Esse contato é essencial para desenvolver habilidades práticas e ampliar a compreensão sobre a importância das TA no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao integrar as TA e saberes sobre as TA em sua estrutura pedagógica e curricular, as universidades podem contribuir para a consolidação de uma cultura de inclusão, formando profissionais mais

preparados para atuar em contextos educacionais diversos e tecnologicamente desafiadores. Dessa forma, a articulação entre formação inicial, formação continuada e acesso às TA nas instituições de ensino superior pode fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva.

4.2.3 Como a inclusão é tratada nos PPC de Letras

As unidades de registro que formam o tema 3 aparecem materializadas em maior medida quando se refere à palavra “inclusão”, que aparece 8 vezes no PPC do Curso de Letras Português, 55 vezes no PPC do Curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras, 13 vezes no PPC do Curso de Inglês EAD, 24 vezes no PPC do Curso de Letras Inglês, 11 vezes no PPC do Curso de Letras Espanhol e 15 vezes no PPC do Curso de Letras Francês. Quanto às escolhas lexicais a seguir, elas tiveram uma menor frequência, conforme podemos observar:

- a) “Inclusiva/Inclusivo”: 8 menções no PPC do Curso de Letras Português; nenhuma menção no PPC do Curso de Letras Espanhol e 5 menções no PPC do Curso de Letras Francês;
- b) “Educação Inclusiva”: 2 menções no PPC do Curso de Letras Português; nenhuma menção no PPC do Curso de Letras Espanhol e 2 menções no PPC do Curso de Letras Francês);
- c) “Educação Especial”: 7 menções no PPC do Curso de Letras Português; 9 menções no PPC do Curso de Letras Espanhol e 4 menções no PPC do Curso de Letras Francês;
- d) “Atendimento Educacional Especializado/Atendimento em Educação Especial”: 1 menção no PPC do Curso de Letras Português; 1 menção no PPC do Curso de Letras Espanhol e nenhuma menção no PPC do Curso de Letras Francês.

A questão da inclusão é urgente em se tratando de políticas públicas, considerando todas as mudanças globais que enfrentamos. A unidade de registro “inclusão” apareceu em medida considerável nos PPC dos Cursos de Letras analisados, mas, na maioria das ocorrências, não se refere ao contexto da educação especial, conforme é possível observar nos exemplos a seguir. São quatro os sentidos da palavra inclusão que podem ser depreendidos nos PPC dos Cursos de Letras: 1) inclusão socioeconômica ou social; 2) inclusão de minorias; 3) inclusão de caráter acadêmico/curricular e 4) inclusão digital. No quadro a seguir,

apresento excertos dos PPC das graduações em Letras que exemplificam cada sentido de inclusão identificado nos dados:

QUADRO 11: Exemplos retirados dos PPC das graduações em Letras

Inclusão de caráter socioeconômico/social	(Excerto 18) Assim sendo, pelo menos 30 horas da carga horária total de cada componente do PROINTER (a saber, PROINTER I, PROINTER II, PROINTER III, PROINTER IV e Seminário Institucional das Licenciaturas - SEILIC) e de cada componente dos Estágios Supervisionados (a saber, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II; Estágio Supervisionado de Literatura I e II) deverá ser efetivada na forma de desenvolvimento de projetos e/ou programas de extensão; atingindo assim um total de 150 horas de carga extensionista no PROINTER e 120 horas de carga extensionista nos Estágios; dando-se prioridade à sua execução no âmbito da educação pública ou em projetos e programas com viés de inclusão socioeconômica (PPCL-PORT/LITLP, p. 33). (Excerto 19) Esse é, sem dúvida, um princípio de natureza política e a sua implementação se desdobra na proposição de um curso preocupado com a formação humanística, crítica e ética de profissionais comprometidos com processos de inclusão social (PPCL-ESP/LITLSP, grifos nossos, p.20). (Excerto 20) As questões referentes à inclusão social, foram igualmente contempladas por meio dos componentes curriculares, a saber: Novas Tecnologias: Letramento digital - EaD e Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS I (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.9).
Inclusão de minorias: mulheres, negros e homossexuais	(Excerto 21) DIPAE – Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional: é um órgão subordinado à Diretoria de Inclusão, Promoção Assistência Estudantil (DIRES) que tem como foco implementar programas, projetos e ações que atendam a comunidade discente em suas dificuldades educacionais e seus reflexos na vida pessoal e acadêmica por meio de ações preventivas, de apoio pedagógico, de atendimento em psicologia educacional que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades do estudante, promovendo ações afirmativas de igualdade de gênero, étnico-racial e de diversidade sexual, desenvolvendo atividades de acolhimento e afiliação à universitária e combate sistemático a toda forma de racismo, violência contra a mulher e homofobia, dentre outras, promovendo a permanência material e simbólica no ensino superior (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.55).
Inclusão de caráter acadêmico/curricular	(Excerto 22) Ofertada no primeiro semestre, Escrita de Gêneros Acadêmicos visa promover a inclusão do ingressante no campo dos métodos e gêneros discursivos próprios da reflexão teórico-científica da pesquisa em Letras (PPCL-PORT/LITLP, p. 49). (Excerto 23) O livro oferece um panorama da situação da língua espanhola, enquanto componente curricular que passaria a ser de oferta obrigatória na educação básica para a formação dos alunos no país. Alguns dos desdobramentos derivados da aprovação da lei foram: o aumento dos cursos de graduação em Letras: Espanhol no país, 11 com consequentes concursos e processos seletivos para preenchimento de vagas de professor; a formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras: Espanhol, nas universidades brasileiras; os concursos e a seleção de professores de espanhol nos diferentes estados brasileiros; a inclusão da língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio

	(ENEM) e vestibulares para ingresso nas universidades do país; a publicação de materiais didáticos para ensino de espanhol nas escolas públicas, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para citar alguns exemplos mais próximos (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p.10). (Excerto 24) O curso poderá solicitar, de acordo com sua necessidade e interesse a inclusão de novas disciplinas optativas relevantes para a área, oferecidas por outras unidades acadêmicas da UFU, desde que: (i) sejam áreas afins à formação em Letras e (ii) sejam aprovadas pelo Colegiado do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.37).
Inclusão de caráter digital	(Excerto 25) Nesse sentido, este órgão disponibiliza atendimento e informações sobre a Moradia Estudantil, o Restaurante Universitário, o Transporte Intercampi, Esporte e Lazer, Saúde do Estudante (por meio da Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante e da Divisão de Saúde), Promoção à Igualdade (com apoio pedagógico, atendimento ao estudante estrangeiro, atendimento em psicologia escolar e educacional, atendimento psicoeducacional e inclusão digital), Apoio Educacional e Bolsas de Assistência (acessibilidade, alimentação, Central de Línguas, creche, material didático, mobilidade acadêmica, moradia, permanência e transporte) (PPCL-POR/LITLP, p. 66). (Excerto 26) Juntas, as duas diretorias proporcionam, entre tantos outros projetos e atividades, bolsas de assistência (alimentação, creche, material didático, moradia estudantil, permanência, transporte urbano e intermunicipal), atendimento em psicologia escolar e educacional, apoio pedagógico (avaliação da situação acadêmica, planejamento de estudos, apoio à pesquisa), atendimento a estudantes estrangeiros, orientação social, moradia estudantil, inclusão digital, atividades esportivas regulares e restaurante universitário (PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos, p.57). (Excerto 27) Dessa forma, as ações da Universidade Federal de Uberlândia, direcionadas ao atendimento ao discente, podem ser assim compreendidas: atendimento pedagógico, apoio educacional e promoção de igualdades, inclusão digital, ações psicoeducativas, reorientação profissional, atendimento psicoeducacional, atendimento ao aluno estrangeiro, rede de apoio às ações promotoras das diversidades, dentre outras (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.58).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos Cursos de Letras da UFU

Em todos esses excertos, apresentados no quadro acima, consta a materialização da unidade de registro “inclusão” em contextos apartados do atendimento à PCD. Todavia, compreendemos a possibilidade de exceções, como seria o caso de recortes relacionados à inclusão social, visto que esta pode, em certa medida, incluir à inclusão de PCD. É preciso lembrar que o processo de inclusão vem de longa data e é uma forma de superação aos tratamentos desumanos que as PCD eram/são submetidas. Sem querer atribuir toda a responsabilidade para a educação, é inegável o seu papel na garantia de direitos desses atores sociais. A própria LBI, em seu artigo 27, versa que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Não se trata de afirmar que os outros tipos de inclusão – socioeconômica, digital, curricular, dentre outras -, não sejam importantes. O que almejei nesta pesquisa foi analisar em que medida a inclusão de PCD e o AEE são tratados nos PPC dos cursos de formação de professores, e, no caso em tela, escolhemos os cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A partir de lacunas identificadas, será possível que esses cursos pensem em reformulações em seus currículos que possam contribuir para a formação do futuro professor de línguas no que diz respeito ao trabalho com alunos com deficiência. Para isso, esse profissional, ao atuar na educação básica, precisa assumir a inclusão como princípio, o que significa:

construir e implementar um projeto coletivo de reinvenção da escola, em suas dimensões pedagógica e organizacional, e das relações estabelecidas entre os integrantes do nosso sistema de ensino. **A inclusão escolar é, neste sentido, uma utopia necessária.** Uma utopia capaz de mobilizar atitudes profissionais e institucionais na direção da transformação de nossas críticas em ações coerentes com nossos discursos e comprometidas com a escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. **É imprescindível que se conduzam processos formativos alicerçados em consensos construídos a partir da superação de conflitos inerentes às especificidades de área(s) dos professores formadores e em diálogos francos, capazes de considerar distintas perspectivas na construção coletiva do agir escolar e da própria escola** (Cruz; Glat, 2014, p.270, grifos nossos).

Os autores asseveram que “nos cursos de formação de professores em nível de Licenciatura acumulam-se críticas, de todas as ordens, à consistência da preparação oferecida para a intervenção profissional na educação básica” (Cruz; Glat, 2014, p. 258). Para eles, “esta temática ganha um contorno deveras peculiar quando a ela agregamos a escolarização de alunos com necessidades específicas oriundas de algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento” (Cruz; Glat, 2014, p. 258). Como vimos por meio da análise dos PPC dos Cursos de Letras da UFU, o problema apontado por Cruz e Glat (2014) no que diz respeito à preparação dos futuros professores para atuarem junto aos alunos PCD pode ser observado, quando se identifica a não inserção de uma discussão aprofundada sobre inclusão no currículo dos Cursos de Letras.

Nesse contexto, é preciso trazer à cena as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, que colocam em destaque uma formação docente que dê conta de reflexões acerca da diversidade humana. Sendo assim, damos destaque para orientações constantes no artigo 13º, parágrafo 2º, dessa resolução:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, Art. 13, grifo nosso).

Percebe-se mais uma vez que as resoluções/leis reforçam que os cursos de formação de professores precisam ofertar um preparo para atuação que respeite todas as diversidades, criando metodologias adequadas, respeitando os direitos humanos e contribuindo na formação dos diferentes atores sociais.

Sendo assim, é importante reforçar que mesmo com o vasto arcabouço legal que regulamenta a Educação Especial e inclusiva no Brasil, é importante destacar que a implementação efetiva dessa modalidade de ensino depende, também, dos profissionais que trabalham diariamente nas instituições de ensino, incluindo os professores. Por essa razão, é fundamental analisar como a legislação trata a formação de professores para atuarem com alunos da Educação Especial no ensino regular. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)¹⁶ estabelece em suas diretrizes para a formação do professor que

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação

¹⁶ Apesar de o Curso de Letras não ser direcionado para a formação – e preparação – de profissionais para atuação específica na Educação Especial, é importante refletir sobre a preparação do professor, independentemente de sua área de formação, para atuar junto às PCD. As classes regulares hoje na educação básica e no ensino superior acolhem um número considerável de PCD. Ou seja, não cabe mais apenas ao profissional específico da Educação Especial o atendimento a este público, mas sim, a todos os docentes.

superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008, local. 2).

Estão claros os desafios de garantir um processo de inclusão efetivo nas escolas, por isso a insistência da contribuição das universidades na formação dos professores, entendendo que esta depende de um esforço conjunto. Temos consciência que o tema gera polêmica nos debates, ainda mais considerando que há uma tensão entre o ensino regular e o ensino especial. Parece-nos que são sistemas totalmente diferentes e que não precisam se comunicar entre si. Nesse sentido, não se pode ignorar o papel dos professores formadores, bem como daqueles responsáveis por elaborem os PPC dos cursos de licenciatura nessa intensa caminhada em busca da efetivação de direitos de acesso e permanência de PCD, neste caso, nas instituições de ensino. Não se pode ignorar toda uma luta histórica vivida pelas PCD e não se pode ignorar o modelo social de deficiência. Para isso, é exigida uma responsabilidade que importa ser assumida nos processos formativos realizados nos cursos de graduação, pois esta pode auxiliar na preparação os futuros profissionais para atuarem na educação básica.

Pensando nisso, não é possível falar de inclusão de PCD sem fazer relação com a educação especial. Por esse motivo, investiguei nos PPC selecionados dos Cursos de Letras se e como esses tratam a educação especial e trago a discussão de excertos do PPC nesta seção, atrelada à discussão sobre inclusão. Não podemos esquecer que a educação especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

Somente nas fichas da disciplina Língua Brasileira de Sinais dos Cursos de Letras Espanhol e Letras Francês é que se percebe a menção à inclusão com referência à educação especial, como mostram os excertos a seguir, referentes aos objetivos da referida disciplina:

(Excerto 28) Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira, contribuindo para **a inclusão educacionais** dos alunos surdos (Ficha da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I, do PPCL-ESP/LITLESP, grifos nossos).

(Excerto 29) Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira, contribuindo para **a inclusão educacionais** dos alunos surdos (Ficha da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I, do PPCL-FRAN/LITLFRAN, grifos nossos).

No entanto, há uma questão muito relevante abordada no PPCL-PORT/LITLP. Entra em cena, nesse documento, questões referentes à justiça social, que sempre têm relação com

as minorias, que, no caso em tela, são representadas pelas PCD. Reconhece-se, no texto do PPCL-PORT/LITLP, a dificuldade em promover uma educação mais justa na contemporaneidade e o abismo social que separa os diferentes sujeitos:

(Excerto 30) A sociedade contemporânea tem vivido um momento histórico especialmente conturbado, em que múltiplas convulsões socioculturais, políticas e econômicas vêm desmentindo sistematicamente as previsões de que uma era mais harmoniosa, ainda que homogeneizada, seria o resultado do processo de globalização dos mercados. **Nem o imenso avanço tecnológico, especialmente aquele aplicado à produção e ao gerenciamento da informação, o qual se imaginava parceiro da implantação de uma cultura global, reduziu o fosso das diferenças sociais e econômicas entre os homens, muito menos favoreceu a ampliação do diálogo entre os diferentes.** Assiste-se hoje, com alguma perplexidade, o recuo de posições de países que, no início do milênio, marchavam e forçavam a marcha da corrida rumo ao mercado global, cujo ponto de chegada anunciava um mundo sem fronteiras após o fim da Guerra Fria, simbolizado pela queda do muro de Berlim. Ironicamente, hoje se fala em erguer novos muros e em reforçar fronteiras. E, no entanto, as mais recentes reformas propostas para o ensino brasileiro ainda têm sido fortemente pressionadas pela visão de uma educação pública que devesse ser colocada principalmente a serviço do mercado global (PPCL-PORT/LITLP, p.2, grifos nossos).

É relevante descortinar que a educação especial está prevista nos documentos e leis há mais de 30 anos. No entanto, ela continua sendo um grande desafio. São comuns relatos de professores, principalmente em início de carreira, sobre a dificuldade em trabalhar a inclusão em sala de aula. E essa é uma das razões para que, nos cursos de graduação, nos quais se prepara o futuro professor para a sua prática docente, haja um olhar mais atento sobre essa demanda. A seguir, trago excertos dos PPC dos Cursos de Letras que mencionam a educação especial:

(Excerto 31): Além disso, componentes curriculares centrados na prática dos futuros docentes, a saber, os Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa I e II, Estágios Supervisionados de Literatura I e II e os PROINTER I, II, III e IV, contemplam, de modo articulado com a formação profissional, conteúdos voltados para uma educação inclusiva, abordando as diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, **a educação especial** e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; atendendo assim ao disposto na Resolução CNE 02/2015, Artigo 3, § 2º: (PPCL-PORT/LITLP, p.32, grifos nossos).

(Excerto 32) Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (PPCL-PORT/LITLP, p.33, grifos nossos).

(Excerto 33) A formação para uma prática docente inclusiva, abordando reflexões sobre as diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, **a educação especial** e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (PPCL-PORT/LITLP, p.48, grifos nossos).

(Excerto 34) Ressalta-se que as temáticas relacionadas ao meio ambiente, às novas tecnologias, aos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e à **educação especial**

serão especialmente abordadas nos componentes de estágio supervisionado e nos Projetos Interdisciplinares (PROINTER) (PPCL-ESP/LITLESP, p.31, grifos nossos).

(Excerto 35) Além disso, os encontros referentes às atividades de estágio poderão propiciar a reflexão sobre conteúdos relacionados aos direitos humanos, meio ambiente, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **educação especial** e direitos educacionais (PPCL-ESP/LITLESP, p.43, grifos nossos).

(Excerto 36) Além disso, componentes curriculares centrados na prática dos futuros docentes, a saber, os Estágios Supervisionados de Língua Francesa I e II, e os PROINTER I, II, III e IV, contemplam, de modo articulado com a formação profissional, conteúdos voltados para uma educação inclusiva, abordando as diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, a **educação especial** e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; atendendo assim ao disposto na Resolução CNE 02/2015, Artigo 3, § 2º (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.35, grifos nossos).

(Excerto 37) Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (PPCL-FRAN/LITLFRAN, p.35, grifos nossos).

(Excerto 38) SKLIAR.C. (Org). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em **Educação Especial**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004 (Ficha da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I, do PPCL-ESP/LITLESP - referência em anexo do PPC, grifos nossos).

(Excerto 39) Identidade do professor de Francesa e suas Literaturas. Integração ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino de francesa. Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795. Educação inclusiva: diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, a **educação especial** e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Elaboração de memorial. Participação em seminário institucional (Ficha da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I, do PPCL-ESP/LITLESP - ementa em anexo do PPC, grifos nossos).

Os excertos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) apresentados tratam a Educação Especial de maneira integrada aos princípios de uma educação inclusiva e diversificada, evidenciando sua presença no contexto formativo dos futuros docentes. Em diversos momentos, a Educação Especial é abordada como parte do conteúdo programático de disciplinas e atividades de estágio supervisionado, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a realidade das pessoas com deficiência (PCD). Essa abordagem reflete a necessidade de capacitar os professores para trabalhar com as diversas demandas educacionais, incluindo aquelas relacionadas às deficiências, em uma perspectiva interdisciplinar que abrange não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os direitos humanos, as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. Além disso, a Educação Especial é frequentemente alinhada às temáticas de políticas públicas, com a formação de professores sendo estruturada para garantir a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, como adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O foco, portanto, é preparar os docentes para uma prática pedagógica que

respeite a diversidade e promova a equidade, conforme estabelecido pela legislação e as normativas educacionais.

Sabe-se que há uma série de conteúdos que precisam ser inseridos nos currículos dos cursos de Letras para atender as normativas do MEC e o curso ser aprovado. Citamos, como exemplo duas resoluções. A Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Essa resolução estabelece os parâmetros para a formação de professores, abrangendo tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental e médio, com ênfase na importância da inclusão e da diversidade no ambiente educacional. Ela orienta a formação de professores para que contemplem, em seus currículos, conteúdos relacionados aos direitos humanos, à educação especial, à educação inclusiva e à abordagem das diversas dimensões de diversidade, como étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa etária, além da aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a garantia do acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares. A resolução busca assegurar que a formação inicial de professores seja ampla e suficiente para a atuação em contextos educacionais diversos, promovendo a equidade e a inclusão de todos os estudantes. Além disso, ela estabelece um mínimo de carga horária a ser cumprida nos cursos de Licenciatura, a saber: 3.200 horas, sendo 1.600 horas dedicadas a conteúdos específicos da área de Letras e Linguística e 800 horas voltadas à prática pedagógica.

Ainda, há a Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e, em seu Artigo 5º, determina que 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser dedicada a atividades de extensão, o que corresponde a cerca de 320 horas da carga horária mínima. Essas atividades têm como objetivo promover a interação entre a universidade e a sociedade, contribuindo para a formação acadêmica dos estudantes e para o desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades da comunidade. A resolução enfatiza a importância da extensão como um componente formativo que complementa a educação formal, incentivando a aplicação prática do conhecimento e a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e educacionais. Diante das exigências estabelecidas por tais resoluções, questiono: como tratar especificamente de inclusão de PCD nos currículos?

Não causa espanto, portanto, que em se tratando do Atendimento Educacional Especializado ou Atendimento em Educação Especial, termos buscados nos PPC dos Cursos

de Letras analisados, há poucas ocorrências dessa unidade de registro, com exceção do curso de Português com Domínio de Libras, por uma questão que nos parece clara, haja vista a ênfase de sua própria proposta.

Antes de apresentar os excertos com as frequências, é importante definir o que é Atendimento Educacional Especializado (AEE). A definição do AEE, a partir da publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é o “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (Brasil, 2011, art. 2º, §1º), podendo ser prestado de forma complementar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) e suplementar (aos estudantes com altas habilidades ou superdotação”.

Quanto aos objetivos do AEE, eles se baseiam em

(a) prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE e a garantia de serviços de apoio especializado; (b) garantia da transversalidade da educação especial no ensino regular; (c) desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminação das barreiras; e (d) assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, art. 3º, incisos I a IV).

Vejamos agora os dois excertos dos PPC em que há menção ao Atendimento em Educação Especial:

(Excerto 40) Há, ainda, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e **Atendimento em Educação Especial** (CEPAE), que desenvolve projetos que permitem a pesquisa e a atenção sobre a educação especial (PPCL-POR/LITLP, p. 66, grifos nossos).

(Excerto 41) Outro serviço de atenção ao estudante promovido pela UFU que merece ser destacado é o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e **Atendimento em Educação Especial** (CEPAE), núcleo de ensino que visa atender às necessidades de educação especial dos alunos e servidores dessa universidade (Dados coletados de (Dados coletados de PPCL-ESP/LITLSP, p.57, grifos nossos).

Os dois excertos fazem referência ao AEE apenas quando citam o DEPAE¹⁷ da universidade. Todavia, caberia problematizar não ser unicamente do DEPAE, e não aos cursos de Letras, a preocupação com a inclusão. Apesar da pouca atenção dada ao tema, é preciso lembrar que o AEE é assegurado em diferentes dispositivos legais, tais como: na Constituição

¹⁷ O CEPAE - Centro de Atendimento em Educação Especial se transformou, atualmente, em DEPAE - Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial.

Federal do Brasil de 1988, que é o documento jurídico de maior relevância do país, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – ECA, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Decreto 7.611 de 2011, no Plano Nacional de Educação – PNE – de 2014, no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015.

Com a pouca atenção dada ao AEE nos PPC analisados, reitero a necessidade de preparo dos professores para atuar com alunos com deficiência, a qual já é apontada pela Política Nacional de Educação Especial desde o ano de 1994:

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial (p. 57). Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus) (p. 57). Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades (p. 58). Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de educação especial, nas instituições educacionais (Brasil, 1994, p. 59).

Faz-se importante compreender ainda que, mesmo que os PPC não mencionem especificamente o AEE, é possível preparar minimamente os professores de línguas em formação ao se inserir conteúdos e/ou disciplinas que abordem inclusão e diversidade. Considerando a relevância do tema 3, materializado como unidade de análise, evoco aqui os dizeres de Vinente e Oliveira (2017, p.510), que chamam à atenção para que “estudos sejam desenvolvidos para pesquisar sobre a execução das ações, bem como avaliar e monitorar tais aspectos da inclusão escolar que se implementam de formas distintas em cada contexto escolar”. É inegável a necessidade de avanços na formação inicial de professores de línguas para atuação junto aos alunos com deficiência, pois um modelo de educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque em todos os níveis de ensino. Assim, o desenvolvimento de práticas efetivas, a necessidade de reflexões sobre os desafios da inclusão, além do aumento de ingresso de alunos com deficiência na rede regular de ensino e nas universidades não podem ser ignorados.

A ideia de que há uma necessidade urgente de avanços na formação inicial de professores de línguas para atuar com alunos com deficiência se alinha diretamente com as abordagens defendidas por diversos autores em produções anteriores. De acordo com a

legislação brasileira, como a Resolução CNE/CP Nº 4 (2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a formação de professores deve ser pautada por uma educação inclusiva que garanta o acesso, permanência e participação de todos os alunos, independentemente de suas condições. Isso implica, no caso da formação de professores de línguas, a inclusão de conteúdos específicos sobre educação especial e acessibilidade no currículo pedagógico, como é indicado por autores como Bueno (1999), que destaca a importância da preparação docente para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, como apontado por autores como Adada e Rossetto (2015) e Santos e Meneses (2009), é fundamental que as práticas pedagógicas para alunos com deficiência sejam permeadas por uma formação teórica e prática que não apenas reconheça a diversidade, mas também promova recursos e metodologias que atendam às especificidades dessas populações.

No contexto da educação de línguas, a capacitação dos professores deve englobar a aprendizagem de Libras e o uso de tecnologias assistivas, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019), permitindo, assim, a superação do modelo segregacionista e a consolidação de uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças.

4.3 Sobre inclusão, deficiência e acessibilidade: reflexões para a atuação do futuro professor de línguas

A pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência na formação inicial em línguas propõe repensar as práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos. Oliveira (2016) enfatiza a importância de relatos sobre atendimentos a alunos com necessidades educacionais específicas, apontando para a necessidade de práticas inclusivas que considerem as especificidades de cada estudante. Vital (2023) complementa essa perspectiva ao demonstrar como os recursos de tecnologia digital assistiva podem transformar a experiência de leitura dos alunos com deficiência visual, promovendo uma aprendizagem mais acessível e significativa. Já Almeida (2015) destaca que a formação de professores para o ensino de línguas deve contemplar estratégias específicas para o letramento de alunos surdos, considerando as particularidades da comunicação visual.

Nesta dissertação, busquei analisar a relevância atribuída à inclusão das PCD, da acessibilidade e da educação especial na formação inicial de professores de línguas, bem como a frequência desses termos e de conceitos correlatos nos PPC de seis Cursos de Letras.

Considero que, embora o PPC seja um documento fundamental para orientar a formação docente, a efetivação de práticas inclusivas não se limita às diretrizes formalmente expressas nesse instrumento. Ou seja, mesmo que termos como PCD, inclusão, acessibilidade, educação especial e AEE não apareçam de maneira explícita nos PPC analisados, isso não significa que tais questões não sejam abordadas nas disciplinas, por meio de projetos de pesquisa e extensão ou pelas ações dos professores formadores – aspectos que, contudo, fogem ao escopo desta pesquisa de mestrado.

Ao reconhecer que os futuros professores de línguas atuarão em contextos marcados pela diversidade, especialmente no atendimento aos estudantes com deficiência, torna-se imprescindível que os PPC incorporem os pressupostos pedagógicos que norteiam essa formação. Nesse sentido, alguns elementos merecem destaque: a) a oferta e obrigatoriedade de disciplinas específicas para o ensino especial, como a de Braille (sendo Libras já obrigatória); b) a promoção de debates e atividades – por meio de fóruns, oficinas e similares – que esclareçam os conceitos de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado; c) orientações para a adaptação das abordagens de ensino visando às necessidades das PCD; d) a realização de congressos e colóquios que evidenciem a importância da inclusão e da acessibilidade; e) incentivos, como bolsas e cursos voltados para Libras, pictogramas e tecnologias assistivas; f) o intercâmbio produtivo entre professores de línguas, gestores e a DEPAE, a fim de elaborar PPC que preparem os docentes para uma atuação integrada com outros profissionais – como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais; g) a avaliação e o monitoramento contínuo dos PPC, acompanhando as transformações e demandas sociais.

A formação de professores de línguas, que deve responder às exigências e desafios da educação básica, requer uma atenção permanente às temáticas da inclusão, deficiência e acessibilidade. Oliveira (2004) destaca que a inclusão vai além da mera presença de alunos com perfis diversos na escola, envolvendo a criação de um ambiente que valorize as diferenças e possibilite o desenvolvimento pleno de cada estudante. Para tanto, é necessário que os professores estejam aptos a reconhecer e respeitar as singularidades de seus alunos, adotando práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas – uma preparação que, segundo Oliveira (2008), não se resume à aquisição de técnicas, mas também à mudança de atitude e ao compromisso com a equidade.

Disciplinas como a LA podem estimular a reflexão crítica dos futuros professores, incentivando uma postura que favoreça a justiça social e a sensibilidade epistemológica para

as realidades culturais e sociais presentes na sala de aula. Essa ideia encontra respaldo na reflexão de Prieto (2003, 2006), que argumenta que a formação docente para atender alunos com necessidades específicas deve ser pautada por diretrizes claras e por uma abordagem integrada, capaz de romper com práticas excludentes.

Adada e Rossetto (2015) ressaltam os desafios enfrentados na formação de professores para a educação especial no ensino superior, apontando que a simples inserção de conteúdos sobre deficiência ou acessibilidade não é suficiente. A transformação desejada demanda a integração de valores e práticas que promovam a equidade. Nesse contexto, a análise dos PPC dos Cursos de Letras pode revelar uma lacuna entre o discurso sobre inclusão e as ações concretas que preparam os futuros docentes para trabalhar com alunos com deficiência. Barreto (2015) observa que, muitas vezes, os discursos sobre inclusão permanecem no campo retórico, sem se traduzirem em práticas ou disciplinas específicas que realmente capacitem os professores.

No ensino de línguas, a implementação de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão envolve, por exemplo, adaptações de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas e a criação de ambientes que promovam a participação ativa de todos os alunos. Oliveira (2008) destaca que tais práticas exigem uma formação docente que vá além da técnica, preparando os professores para identificar barreiras e desenvolver soluções inclusivas. Prieto (2003) reforça que essa formação deve ser ampla e contextualizada, integrando conhecimentos sobre deficiência e acessibilidade às competências pedagógicas gerais, o que é essencial para romper com padrões excludentes.

A dimensão afetiva e emocional do processo educativo também merece atenção. Barreto (2015) enfatiza que a empatia e a escuta ativa são habilidades fundamentais para a promoção da inclusão, permitindo que o professor compreenda as experiências dos alunos e crie um ambiente de respeito mútuo. Ademais, Evangelista e Triches (2014) ressaltam que a responsabilidade pela inclusão é compartilhada entre a instituição, a comunidade escolar e os formuladores de políticas públicas, sendo os PPC um instrumento estratégico para orientar essa formação.

No caso dos Cursos de Letras, a presença ou ausência de referências à educação especial e à inclusão nos PPC evidencia a necessidade de se repensar o currículo. A inclusão de disciplinas específicas, de orientações para o uso de tecnologias assistivas e de metodologias adaptadas é fundamental para que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula. Nascimento (2014) alerta para o

fato de que muitas escolas ainda não oferecem uma educação de qualidade e que, em muitos casos, as práticas pedagógicas são mais excludentes do que inclusivas, o que reforça a urgência de transformar esses espaços desde a formação inicial dos professores.

Por fim, Evangelista e Triches (2014) reforçam o papel central do professor na promoção da diversidade, mas destacam que muitos se sentem despreparados para lidar com essa realidade, o que evidencia a necessidade de investir em formação continuada. Concluir uma reflexão sobre a educação especial no Brasil implica reconhecer os desafios para a implementação de um atendimento educacional especializado efetivo, mesmo com avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Declaração de Salamanca (1994). Superar barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais requer o comprometimento de diversos atores – da comunidade escolar às políticas públicas – para assegurar que os direitos de acessibilidade sejam efetivamente cumpridos e que a construção de uma educação inclusiva seja um esforço coletivo e permanente.

Em suma, a análise dos PPC dos Cursos de Letras evidencia a necessidade de uma abordagem integrada e consistente sobre inclusão, deficiência e acessibilidade na formação de professores. A revisão contínua dos currículos, com a inclusão de estratégias concretas para a adaptação de práticas e a utilização de tecnologias assistivas, é crucial para preparar os futuros docentes para uma atuação ética, crítica e comprometida com uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa visa contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas e o atendimento às legislações nacionais que garantem a “Educação para Todos”, sobretudo, ao público-alvo da educação especial. Tendo tal objetivo como ponto de partida, a seguir seguem os resultados a partir das análises realizadas neste estudo.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) permitiu identificar pontos significativos sobre inclusão, acessibilidade e deficiência na formação de futuros professores. A investigação revelou aspectos importantes acerca do papel desses documentos na construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere à preparação docente para lidar com a diversidade em sala de aula.

O estudo evidenciou que a presença de termos como “inclusão”, “acessibilidade” e “deficiência” nos PPC, embora relevante, não garante uma abordagem profunda e consistente. Muitas vezes, esses conceitos aparecem de forma fragmentada, sem uma articulação prática que indique como os professores em formação poderão desenvolver competências para atuar em contextos escolares diversos. A inclusão não se limita à adoção de discursos normativos; ela exige uma reflexão crítica e um compromisso institucional com práticas que ultrapassem as barreiras do formalismo e promovam efetivamente a equidade educacional.

Uma das questões centrais identificadas ao longo da análise foi a necessidade de uma articulação mais robusta entre o que os PPC propõem em termos de diretrizes e o que é efetivamente implementado em práticas formativas. A simples menção de conceitos relacionados à inclusão não é suficiente se não houver uma estrutura curricular que contemple disciplinas específicas, atividades práticas e momentos de reflexão que integrem essa temática de forma transversal. Essa lacuna entre discurso e prática é preocupante, pois pode comprometer a formação de professores capazes de responder às múltiplas demandas encontradas no ambiente escolar.

Outro ponto relevante foi a identificação de que os PPC, muitas vezes, tratam a acessibilidade e a inclusão de maneira isolada, sem abordar sua interseção com outras dimensões da formação docente. Para formar professores aptos a lidar com a diversidade, é essencial que essas questões sejam integradas às competências pedagógicas gerais, considerando o ensino de línguas como uma área que requer inovação e adaptabilidade. A

formação para a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que permeia toda a trajetória formativa e não apenas momentos específicos.

A análise também destacou a importância de compreender a inclusão como um processo que transcende a implementação de recursos ou adaptações pontuais. Mais do que a oferta de materiais acessíveis ou tecnologias assistivas, a formação docente deve considerar a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, que valorizem a diversidade e incentivem a participação ativa de todos os estudantes. Nesse sentido, os PPC devem ser estruturados para incentivar práticas pedagógicas que estimulem a criatividade e a reflexão crítica dos futuros professores, permitindo que desenvolvam estratégias adaptadas às realidades de suas salas de aula.

Além disso, o estudo ressalta a relevância da acessibilidade como elemento integrador na formação de professores de línguas. A construção de uma prática pedagógica acessível requer não apenas recursos tecnológicos ou adaptações físicas, mas também uma abordagem didática que promova o diálogo e a inclusão de diferentes formas de expressão e comunicação. Para isso, é fundamental que os PPC incentivem o desenvolvimento de competências voltadas para a criação de materiais didáticos diversificados e para a utilização de metodologias que favoreçam o aprendizado de todos os estudantes.

Outro ponto que merece atenção é a importância de promover uma visão ética e política da inclusão no ensino de línguas. Os professores devem ser preparados para atuar como agentes transformadores, capazes de questionar práticas excludentes e propor soluções que contribuam para uma sociedade mais justa e equitativa. Essa perspectiva demanda que os PPC vão além do cumprimento de exigências normativas e incorporem uma visão crítica e emancipatória, que permita aos futuros professores reconhecerem a diversidade como um recurso e não como um obstáculo.

Em termos práticos, é essencial que os cursos de Letras desenvolvam estratégias para preencher as lacunas identificadas. Isso pode incluir a reformulação de componentes curriculares, a inclusão de disciplinas que abordem diretamente a inclusão e a acessibilidade, a promoção de atividades interdisciplinares e o fortalecimento de parcerias com escolas e instituições que atendam a alunos com deficiência. Tais ações podem contribuir para uma formação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas do ensino de línguas.

Ainda, apesar do foco deste estudo estar diretamente associado à formação de professores, reitero que não ignoro o fato de que a complexidade dos processos relacionados à educação especial e a inclusão de PCD vai muito além. Afinal, entendo que há outras questões

relacionadas, como a logística, a (re)construção curricular e, até mesmo, questões relacionadas à acessibilidade, neste caso, das universidades.

Por fim, é importante enfatizar que a inclusão na formação docente não é uma meta que possa ser alcançada de forma isolada ou linear. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, que exige revisão constante, diálogo entre os diferentes atores envolvidos e um compromisso permanente com a construção de uma educação inclusiva. A análise dos PPC dos cursos de Letras da UFU representa um passo importante nessa direção, mas também evidencia a necessidade de aprofundar a investigação e de ampliar as discussões sobre o tema em outras instituições e contextos educacionais.

Assim, as reflexões aqui apresentadas contribuem para a compreensão das potencialidades e limitações dos PPC no que diz respeito à formação para a inclusão. Mais do que uma análise crítica, este estudo busca estimular o debate e contribuir para a promoção de mudanças que fortaleçam o papel dos cursos de Letras na construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas também um caminho para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade em todas as suas dimensões.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos de Letras apresenta algumas limitações evidentes, principalmente pela dificuldade de avaliar a implementação efetiva das diretrizes propostas e a concretização das práticas pedagógicas inclusivas. Embora os PPC, frequentemente, mencionem a importância da inclusão e da acessibilidade, muitas vezes não há detalhamento suficiente sobre como essas diretrizes serão aplicadas de maneira prática e efetiva na formação docente. Além disso, a análise realizada se limita ao conteúdo explícito nos documentos, o que não reflete totalmente as nuances da formação oferecida, como a preparação prática nos estágios supervisionados ou as estratégias adotadas pelos docentes para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Pesquisas futuras poderiam aprofundar a relação entre o que é proposto nos PPC e a implementação real dessas práticas nos estágios e na formação dos professores. Uma análise mais empírica, que investigue a experiência dos estudantes e a atuação dos docentes no cotidiano da sala de aula, poderia fornecer uma visão mais clara das lacunas entre a teoria e a prática. Também seria relevante investigar como as políticas de inclusão estão sendo discutidas e integradas em disciplinas específicas, como a de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o impacto dessas abordagens na formação do futuro docente.

Procurei destacar nesta dissertação a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as políticas de inclusão nos currículos e sobre a implementação de estratégias mais claras para atender à diversidade dos alunos. Ao identificar falhas na articulação entre os conteúdos teóricos e a prática pedagógica, esta pesquisa pode oferecer subsídios para a reestruturação de componentes curriculares e a integração de metodologias inclusivas nos cursos de formação de professores.

No campo da Linguística Aplicada, os resultados desta pesquisa podem estimular o debate sobre como as teorias linguísticas podem ser aplicadas na prática de uma educação inclusiva. Ao incorporar abordagens que considerem a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, a Linguística Aplicada pode oferecer subsídios para a adaptação de materiais didáticos, métodos de ensino e avaliação. Os Cursos de Letras, portanto, têm um papel crucial na formação de professores de línguas que sejam capazes de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiências, uma área que, embora tenha avançado, ainda exige maior aprofundamento tanto na formação inicial quanto nas práticas pedagógicas efetivas.

Essas contribuições mostram que os Cursos de Letras não apenas formam professores de línguas, mas também desempenham um papel central na formação de educadores para a inclusão, desafiando-os a repensar suas abordagens pedagógicas e a se comprometer com um ensino que verdadeiramente atenda à diversidade dos alunos. A inclusão no ensino de línguas, portanto, não é apenas uma questão de adaptação curricular, mas de transformação na forma como a educação é concebida e aplicada no contexto das novas demandas sociais.

REFERÊNCIAS

ADADA, Flávia; ROSSETTO, Elisabeth. Ensino superior: formação de professores para educação especial. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Universidade Estadual de Maringá - 02 a 04 de Dezembro de 2015.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. Letramentos e surdez : histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.17> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15310>

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> . Acesso em: 09 jan. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. SP: Edições 70, 2011.

BARDIN Laurence. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Acessado em 03 de fevereiro de 2018 em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 10 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 02, n. 03, p. 07-19, 1995. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381995000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 out. 2024.

BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2006. 344 p. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/direitoaeducacao.pdf> Acesso em 12/01/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>, Acesso em: 21/11/2022. <https://doi.org/10.48140/digitaeditora.2021.003.5>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> , Acesso em 22/11/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf, Acesso em: 21/11/2022

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, Acesso em: 13/01/23

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais -Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 , Acesso em: 16/01/23

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf, Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27/12/94. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994a.

BRASIL. Lei 4.024/61 – LDBEN. Disponível em <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21/11/2022

BRASIL. Lei 5.692/71 – altera a LDBEN. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/11/2022

BRASIL. Decreto nº 72.425/73. Disponível em <https://www2.camara.leg.br> Acesso em: 21/11/2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21/11/2022

BRASIL. Lei nº 7.853/89 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 22/11/2022

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 22/11/2022

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 22/11/2023

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 25/03/2024.

BRASIL. Decreto 3.298/99 Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 22/11/2023

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 220, p. 3, 18 nov. 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaaf3ba92f11ecbf4938b9c7ce217 Acesso em: 01/08/2024

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 23/11/2023

BRASIL. Lei Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. - Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/11/2023

BRASIL. Decreto 5.626/05 - Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 24/11/2023

BRASIL. Decreto nº 6.949/09 - Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/11/2023

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/11/2023

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/11/2023

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/11/2023

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/11/2023

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 - Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/11/2023.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 – Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/11/2023

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1 - Acesso em: 03/01/2023.

BRASIL. Lei nº 13.977/20. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm - Acesso em: 30/11/2023.

BRASIL. Lei nº 14.191/21. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm - Acesso em: 30/11/2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais, 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf . Acesso em: 03 abr. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba, editora UNIMEP, v. 3, n. 5, Set/1999.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. Raído, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 56–79, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11943. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11943> . <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>

DE PAULA, Tatiane Estácio; LOGUERCIO, Rochele. A Educação das pessoas com deficiência: formação de discursos. SciELO - Scientific Electronic Library Online. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2841/5005>. Acesso em: 13 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2841>

DECHICH, Cláudia.; SILVA, Lazára Cristina da; GOMIDE, Andreia Barbosa. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DECHICHI, Cláudia. Transformando o Ambiente da Sala de Aula em um Contexto Promotor do Desenvolvimento do Aluno Deficiente Mental. 107 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, Josemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642704>

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: out. 2023.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i1.14302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: set. 2024. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i1.14302>

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANONE, Luca. Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia. CNN, Brasil, 26/11/2021. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional>. Acesso em 24 de agosto de 2024.

KUHN, Cleuza. Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR / Cleuza Kuhn. – Curitiba, 2011. 91 f.

LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas, 2021.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. 229 f.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lôcus” de pesquisa sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: UFSCAR, 2004.

MINAYO, M.C.S. Entre voos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F. (Orgs.). Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 2002. p.17-47.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 2007

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOZZATO, A. R., & GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em: 07/10/2023

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. (2004). "Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva". In: Omote, Sadão. Inclusão: intenção e realidade. Marília, Fundepe publicações, pp. 77-112. <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p77-112>

OLIVEIRA, D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, out/dez; 16(4):569-76, 2008.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2017. 189f.

OLIVEIRA, Edna de. A Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, p. 1–19, 2022. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39485>

OLIVEIRA, Juliani Flavia de. A temática da educação inclusiva em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em ciências biológicas. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022, 141f. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5186>

OLIVEIRA, Nilza Maria de. Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.427> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18304>

OLIVEIRA, Sabrina Camargo de. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAOLI, Joanna. de, LIMA, Loyane Guedes Santos, RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias & Machado, Patrícia Fernandes Lootens. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. *Revista Educação Especial*, 36(1), e15/1–26, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X70910>

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 125-151. Acesso em: 13 ago. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

REVISTA ISTO É: Pessoas com deficiência enfrentam isolamento e negligência em instituições. *Estação Conteúdo*, 24/05/2018. 14:46. Disponível em: <https://istoe.com.br/pessoas-com-deficiencia-enfrentam-isolamento-e-negligencia-em-instituicoes/> Acesso 07/10/2023.

RODRIGUES, Sastria de Paula. Uma sociedade de todos, para todos e com todos: resgatando as políticas públicas inclusivas. In: I SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2017, Porto Alegre. *I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva O ensino e a aprendizagem em discussão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. v. 01. p. 84-100.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araujo de. A história da pessoa com deficiência e de educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios Revista de Educação*

Universidade de Pernambuco, Caruaru, v. 3 n. 5 (2017): Educação e Direitos Humanos. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>

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

SILVA, Josiberti Flávio Ap. Monteiro da. Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura: Um Estudo sobre Possibilidades e Limitações da Educação a Distância (EaD) para Formação de Professores. Dissertação de mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, 2006, 115f.

SILVA, Marcos Antonio da. Formar professores-pesquisadores: construir identidades. Goiás: PUC Goiás, 2011. p. 51 – 78.

SILVA, Ketlen Júlia Lima da; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da. Formação de professores do curso de letras para atuação com alunos deficientes: desafios e perspectivas no contexto da inclusão escola. In: Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, realizado em Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013. ISSN 2175-960X.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Toward a new common sense: law, Science and politics in the paradigmatic transition.** New York: Routledge, 1995.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Ana Paula de. Um Mapeamento da Inserção da Inclusão nos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. 2016. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

TEIXEIRA, Daiane Santana; BARRETO, Denize Aparecido Brito; Nunes, Cláudio Pinto (2021). Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. *Holos*. 37(2), 1-19.

URUNG, Marie-Christine. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Editions Universitaires, 1974.

VIEIRA, Aline Aquino. A linguística aplicada como aliada na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. 2017. Artigo (Publicação). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30314@1>. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.30314>. Acesso em: 07/10/2024.

VINENTE, Samuel; OLIVEIRA, Sônia Selena Baçal de. Implementação do Atendimento Educacional Especializado e a formação de gestores na capital amazonense. *RIAEE – Revista*

Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 507-528, 2017. E-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n1.8202>

VINENTE, Samuel. O atendimento escolar do aluno com paralisia cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza. Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

VITAL, Rutiléia Maria de Lima Portes. Pessoas com deficiência visual e suas experiências de leitura com leitores, leitores e com os recursos de tecnologia digital assistiva. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7063> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/40998>

VYGOTSKY, Levi. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, 2012.