

REVISÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹

Mariana Lorena dos Santos Silva (aluna)²
Gabrielle Leite dos Santos (orientadora)³

RESUMO

Para atuar nas salas de aula de ensino regular, os docentes lidam diariamente com adaptações ao currículo voltadas a discentes com necessidades educacionais especiais, somadas a uma demanda de criatividade para desenvolver atividades inclusivas, dinâmicas e variadas. Porém, o compartilhamento detalhado de sequências didáticas voltadas a turmas compostas por alunos(as) com deficiência tende a colaborar na prática docente em diversas áreas de conhecimento, tanto para professores das salas de aula comuns quanto para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. O que se pretende neste trabalho é apresentar, por meio de uma revisão da literatura, propostas de intervenção em diferentes níveis de ensino para pessoas com deficiência visual, a partir da relação entre ensino de Língua Portuguesa e Educação Inclusiva. Ao perceber que muitos trabalhos são problematizadores e generalistas, esta discussão visa colaborar propositivamente com a prática docente, incentivando o direcionamento dos conteúdos de Língua Portuguesa de forma inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Educação inclusiva. Propostas metodológicas. Deficiência visual.

ABSTRACT

To work in regular education classrooms, teachers deal daily with curriculum adaptations aimed at students with special educational needs, combined with a demand for creativity to develop inclusive, dynamic, and varied activities. However, the detailed sharing of didactic sequences designed for classes composed of students with disabilities tends to support teaching practices across various fields of knowledge, both for regular classroom teachers and for professionals in Specialized Educational Services. This paper aims to present, through a literature review, intervention proposals at different educational levels for people with visual impairments, based on the relationship between Portuguese Language teaching and Inclusive Education. Noting that many studies are problematizing and generalist in nature, this discussion seeks to contribute proactively to teaching practice, encouraging the inclusive delivery of Portuguese Language content.

Key words: Teaching Portuguese Language. Inclusive education. Methodological proposals. Visual impairment.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA).

² Doutoranda em Linguística na Universidade Nova de Lisboa, Mestra em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Aluna do Curso de Especialização em AEE da UFERSA. marianalorenanatal@gmail.com

³ Doutora em Estudos da Linguagem, Professora nos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). gabrielle.leite@ufersa.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades que docentes do ensino regular se deparam em torno de práticas pedagógicas inclusivas em suas áreas, uma lacuna na formação inicial e continuada pode ser justificada pelo panorama histórico a respeito da inserção de disciplinas como Educação Especial e Libras enquanto componentes curriculares obrigatórios nos cursos de graduação, os quais datam somente a partir de normas como o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Somado a como a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao contexto educacional tenha se dado até hoje e ao próprio conhecimento delas sobre os seus direitos, há lutas ainda em andamento para o cumprimento da inclusão educacional no Brasil.

À vista desse contexto histórico-social, boa parte da atual geração de docentes licenciados na década passada vivenciou em menor escala dividir os espaços do Ensino Básico ou Superior em salas de aula regulares composta de colegas com deficiências ou transtornos, fosse na rede pública ou privada, por falta da atual legislação e diagnósticos. Ou seja, há cerca de 10 ou 15 anos atrás, as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE) estavam ausentes ou invisibilizadas dos bancos escolares e os estudantes de graduação não conviviam com essas pessoas na universidade (e menos ainda na educação básica). Assim, a prática de muitos desses profissionais se mobiliza nessa direção apenas quando essas demandas surgiram.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação, embora não seja a solução para os problemas intrínsecos à necessidade de compreender diversidade e inclusão no país, é o combustível para impulsionar mudanças, ainda que a longo prazo. Vale destacar que é preciso incentivo para formar, como acontece com a retribuição por meio de gratificações e licenças para qualificação, mas também é preciso haver o interesse pessoal desses profissionais. Ou seja, a educação inclusiva não é uma etapa de formatividade, é uma necessidade legítima, política, social.

Além disso, o discurso dos docentes a respeito das formações aponta para não bastar que elas ocorram, mas que sejam propositivas, confirmando a importância de se apontar soluções práticas para as demandas cotidianas. Conforme delineado por Silva, Mayrink e Franco (2024) sobre um cenário de formação da rede municipal de Caruaru/PE:

[...] os(as) professores(as) costumam trazer suas inquietações e desafios quanto à escolarização dos estudantes inclusos, no entanto, não há um espaço de reflexão para que os professores construam coletivamente respostas que atendam às demandas elencadas. As formações não consideram o contexto vivenciado pelos(as) professores(as), no que diz respeito à inclusão escolar, pois os relatos compartilhados durante as formações, sobre seus desafios e incertezas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência não avançam para uma dimensão crítica, reflexiva e propositiva (Silva; Mayrink; Franco, 2024).

Hoje, portanto, há desafios na educação brasileira que vão além da luta por melhores remunerações e disponibilização de recursos. Existem centenas de professores dedicando tempo para criar atividades e práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas enquanto essa discussão acontece. Esses esforços culminam em um processo criativo aparentemente invisível, porque os profissionais (re)pensam atividades incontáveis vezes em cada turma (de vários níveis, conteúdos e discentes com habilidades ímpares) quando a precariedade da educação continua respingando na falta de reconhecimento das mentes exaustas.

Em consonância às publicações mencionadas neste trabalho, são recorrentes os apontamentos quanto a precarização, a desvalorização do profissional da educação e a necessidade de formação continuada em prol do exercício de práticas inclusivas.

Esse cenário pode ser diferente se mais propostas de intervenção (elaboradas, executadas, exitosas) forem compartilhadas – quando muito, hoje temos práticas compartilhadas apenas dentro dos muros de cada escola ou resultadas de estudos de caso que nasceram de demandas acadêmicas, sem maior alcance. É claro que, com toda essa exigência de trabalho, não sobra tempo para publicações, participações em eventos acadêmicos, enfim.

Logo se desejam respostas cujas perguntas são: como são os trabalhos eficazes/dinâmicos desenvolvidos pelos colegas docentes em suas salas de aula a serem possivelmente adaptados/replicáveis em minha prática? Como pode ser inclusivo o ensino de Língua Portuguesa em uma sala de aula regular composta por alunos(as) com deficiência?

Tais inquietações ecoaram no decorrer deste trabalho e justificam uma prática que parte do individual ao coletivo, ao passo que é fruto de uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma professora de Português seguramente mais envolvida com a sala de aula do que com a pesquisa e preocupada em proporcionar aprendizado, mas também encantamento linguístico e literário aos discentes. Além disso, reverbera a oportunidade de ter cursado e concluído uma licenciatura com um colega cego, observando que os professores notadamente aprendiam no exercício, pelo surgimento das situações, e os graduandos exerciam a prática desde então.

Entendendo que se trata de um tema bastante amplo, o que se pretende neste trabalho, portanto, é perceber o teor dessa discussão inclusiva com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (LP) em publicações dos últimos anos, destacando propostas de intervenções funcionais e atualizadas para pessoas com deficiência visual (DV), no intuito de compor um panorama informativo e prático aos professores no seu fazer pedagógico profissional. Embora a adaptação curricular seja a ferramenta mais preciosa do processo de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência, um acervo de atividades-base só vem a contribuir com a prática.

1.1 O ensino de Língua Portuguesa para pessoas com deficiência: inclusão além do Atendimento Educacional Especializado

Nem sempre entendidas como objetos distintos, as expressões Educação Especial e Educação Inclusiva são termos com particularidades. Enquanto a Educação Especial é uma modalidade de educação presente em todas as etapas de ensino, a Educação Inclusiva é um procedimento metodológico dentro da educação básica. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE), a Educação Inclusiva é um

processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

Sendo assim, é por meio de uma Educação Inclusiva que se faz possível romper o paradigma educacional da exclusão social, porque ela possui funções de atribuição as quais extrapolam o contexto escolar. E como saber se os espaços são inclusivos? Quando estão

adaptados às diferenças étnicas, sociais e culturais, uma vez que todos os espaços podem e devem ser inclusivos, e não apenas a escola, nem é papel exclusivo dos profissionais da educação.

Não compete, por exemplo, apenas ao professor do AEE as atribuições da adaptação curricular nesse atendimento especializado, mas também aos professores do ensino regular das diferentes áreas de conhecimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desse educando nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 40).

Essa relação entre o professor da sala de aula regular e o profissional do AEE se apoia legalmente também na Nota técnica nº 24/2013, a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, ampliando suas habilidades e autonomia, pois “[...] os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos” (Brasil, 2013, p. 5).

No sentido de que a prática pedagógica se ancora em princípios da educação inclusiva, garantindo o direito de todos à educação, a presença dos profissionais de apoio a estudantes com deficiência ainda é garantida por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015). No entanto, é válido destacar que a responsabilidade da escolarização dos alunos com deficiência não pode se concentrar nos profissionais de apoio e professores do AEE com os professores da sala comum, mas sim na participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e por essa razão todos devem se apropriar de formações.

Especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, e não diferentemente de outras áreas de conhecimento, é mister que sejam cumpridos os objetivos de cada conteúdo, sem desconsiderar as adaptações necessárias do currículo. Com isso, busca-se evitar uma inclusão que passe apenas pela lei e não pela aplicabilidade ou que a inclusão seja entendida apenas por pessoas com deficiência inseridas no mesmo local das demais. As pessoas com deficiência precisam estar integradas, incluídas socialmente, adquirindo autonomia, e dominando, sempre que possível, as mesmas competências que os discentes do mesmo nível de ensino.

Embora esta pesquisa culmine em propostas de intervenção aplicáveis em diferentes níveis de ensino na LP, cabe ressaltar que não foi considerada a etapa de alfabetização, então dentre vários aspectos a adaptar a partir das propostas, um deles dependerá da compreensão que esse(a) aluno(a) tem dos mecanismos necessários ao estudo da Língua Portuguesa.

Inclusive, é comum se deparar com discentes cegos(as) que não dominam o Sistema Braille (e esse sistema de escrita tátil também não é dominado por muitos profissionais) por alguma resistência, hoje em dia, sobretudo, em virtude da presença de Tecnologias Assistivas. Não se trata de uma crítica aos recursos atuais, apenas uma explicação para as implicações no processo de aprendizagem, porque a consequência disso será a limitação desses indivíduos à linguagem escrita fora da escola. Para alguns autores:

A desbraillização, como é conhecido esse fenômeno, é considerada como uma das causas para a dificuldade das pessoas cegas que ainda não têm domínio sobre a escrita ortográfica, pois o braille é o único formato que possibilita o contato direto com a ortografia das palavras. [...] Desse modo, as tecnologias digitais ampliaram o acesso à leitura para as pessoas que apresentam cegueira (Martinez *et al.*, 2022).

Não é, pois, o intuito da presente pesquisa problematizar a desbrailleização das pessoas cegas, todavia se nota como as dificuldades para o alcance de uma Educação Inclusiva são presentes, mediante o que brevemente está exposto no âmbito da DV sobre formações adequadas; adaptação e produção de materiais; configuração mista das salas de aula regulares; carga horária grande, dividida em níveis e turmas diferentes e suas variadas especificidades; presença dos profissionais de apoio, AEE, instrutor de Braille; desbrailleização.

2 METODOLOGIA

Neste trabalho, a metodologia se concentra em uma revisão da literatura, baseada em fontes secundárias (Lakatos; Marconi, 2023, p. 45), ou seja, baseada em material já publicado. Para tanto, foram realizadas duas etapas de busca na pesquisa, por meio do Portal de periódicos da CAPES e da plataforma *Scielo*.

A primeira etapa se deu sob uma delimitação temporal dos últimos 10 anos (2014-2024) de publicações, por meio das seguintes expressões-chave: Ensino de língua e Educação Inclusiva/Inclusão; e Ensino de Língua Portuguesa para pessoas com deficiência. Ademais, houve como critério de exclusão os trabalhos que tratam da temática inclusão, mas não no contexto escolar; como também os que relacionam ensino e inclusão, mas não para o ensino de línguas.

Considerados os descritores, o recorte temporal e os critérios de exclusão, foram encontrados 42 trabalhos, organizados por área de conhecimento, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados.

ÁREA DE CONHECIMENTO	TRABALHOS ENCONTRADOS
Língua portuguesa	25
Língua inglesa	9
Educação	7
Informática	1
Psicologia	1
TOTAL	43

Fonte: autoria própria (2025).

Ao perceber que os trabalhos encontrados abordam majoritariamente a relação entre o ensino de línguas e a inclusão de maneira teórica, surgiu a necessidade de localizar publicações ou estudos de caso replicáveis e atividades práticas mais dinâmicas para o contexto de ensino regular, de maneira a contribuir com uma revisão sistematizada voltada a professores de Português com pouca ou nenhuma experiência com alunos com deficiência.

No entendimento de que a inclusão deve ocorrer de forma especializada, sabe-se que nem todo trabalho será replicável, porém, pode ser adaptado. Assim, com base na justificativa apresentada à luz da relação entre o AEE, ensino de Língua Portuguesa e experiências práticas, propôs-se selecionar e sistematizar materiais relativos à Deficiência Visual.

As palavras-chave da 2ª etapa de buscas foram, portanto: Proposta de intervenção/ Sequência didática/Atividade de Língua Portuguesa e Deficiência visual/cego/cegueira, considerando agora uma delimitação temporal de 5 anos (2020-2025), com a finalidade de observar o quanto a temática está atualizada, em consonância com o pós-pandemia, com os recursos tecnológicos disponíveis e quanto à qualificação e publicação dos profissionais da educação.

Enquadraram-se nesses critérios apenas 3 publicações, isto é, aquelas que apresentam propostas para se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa em salas de aula com pessoas com deficiência visual, conforme a Tabela 2, organizada por título, autoria e ano decrescente de publicação:

Tabela 2 – Trabalhos com propostas de ensino de LP para discentes com deficiência visual.

Título	Autoria	Ano de publicação	Tipo de publicação
#PRACEGOVER: uma proposta cidadã de ensino de língua portuguesa	Pollyanne Ribeiro; Juliana Aguiar; Francisco Andrade	2024	Artigo – Revista Linguagens e Letramentos
Braille na prática: promovendo inclusão e empatia na educação de alunos com deficiência visual	Valdriana de Almeida Ribeiro	2024	TFC – Repositório IFES
Deficiência visual e ensino: literatura infantojuvenil e inclusão	Analice Ernesto Lopes	2021	TCC – Graduação

Fonte: autoria própria (2025).

Assim, conforme esses critérios de seleção, segue-se análise do *corpus* produzido.

3 ENSINO DE LÍNGUA E INCLUSÃO: APANHADO GERAL DE PUBLICAÇÕES

De acordo com o descrito na seção anterior, dos 43 trabalhos encontrados relacionando ensino de língua e inclusão, até a etapa de restrição da busca ao ensino de Língua Portuguesa, uma parte significativa das respostas esteve concentrada em trabalhos a respeito da Língua Inglesa (9 publicações). Dentre estas, 7 são voltadas a estudos no âmbito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Ferreira; Tonelli, 2025; Silva *et al.*, 2025; Suellen Bodnar *et al.*, 2025; Moraes, 2024; Oliveira Portilho; Jesus Costa, 2024; Nóbrega, 2023; Santos, 2022), e 2, à Deficiência Visual (Lima, 2020; Alves, 2017). Um aspecto que chama a atenção é que os estudos quanto ao TEA, na área do conhecimento de Língua Inglesa, ocorreram basicamente nos últimos 3 anos (mesmo dentro do recorte temporal de 10 anos).

Seguidos a esses números, foram localizados: 7 trabalhos na área de conhecimento da Educação de forma geral ou na área da Pedagogia, sendo 2 deles relacionados ao ensino de Libras (Mendes, 2023; Valadão *et al.*, 2016), 1 sobre o ensino de Espanhol para cegos (Nascimento, 2014), 2 sobre a formação de professores quanto ao Sistema Braille (Batista, 2018; Batista *et al.*, 2018), 1 sobre a inclusão de alunos cegos deficientes múltiplos, em uma perspectiva da aquisição da linguagem (Maia *et al.*, 2017); e 1 sobre Tecnologias Assistivas (Frazão *et al.*, 2020) sobre a criação de um aplicativo para pessoas cegas.

Houve ainda 1 trabalho na área de Informática, apresentando um aplicativo enquanto Tecnologia Assistiva para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos (Rocha *et al.*, 2018); e 1 publicação na área de Psicologia (Macri, 2020), apresentando um estudo de caso relacionado à Educação bilíngue e o autismo.

Esses trabalhos têm em comum metodologias de revisão bibliográfica ou apresentação de estudos de caso apoiados em entrevistas por meio de questionários, sendo assim, são mais expositivos do que propositivos.

Depois da nova limitação sobre o recorte temporal, a maior parte do número total da publicações, de fato, contemplou o ensino de Língua Portuguesa – relativamente aos últimos 5 anos – sob diferentes vieses: 25 trabalhos, dos quais, 3 deles apresentam detalhamento de atividades possíveis de serem replicadas por outros professores e estão esmiuçados na próxima seção. Dos outros 22 trabalhos de LP, nenhum aborda discussões quando a deficiências físicas ou motoras, nem Altas Habilidades/Superdotação, nem Deficiências Múltiplas, e a mais estudada se refere a discussões no âmbito da surdez (9), seguido do TEA (6), sobre a cegueira/baixa visão (6) e Deficiência Intelectual (2):

Tabela 3 – Trabalhos que relacionam Língua Portuguesa e Educação Inclusiva

TIPO DE DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Deficiência Auditiva	9
Transtorno do Espectro Autista	6
Deficiência Visual	6
Deficiência Intelectual	2
TOTAL	25

Fonte: autoria própria (2025).

Compreende-se que outros trabalhos possam existir desde que os descritores de busca sejam alterados. Pode-se certamente encontrar as nomenclaturas mais detalhadas dos objetos de estudo e das deficiências ou transtornos, a exemplo das síndromes (Turner, Asperger), transtornos (TDAH) e linhas de pesquisa (Letramento, Aquisição, Literatura) ou conteúdos inseridos no universo da LP.

Nas seções seguintes estão apresentados os estudos delimitados sobre Ensino de Língua Portuguesa (mais ligados a aspectos textuais do que da Literatura) e Educação Inclusiva, organizados de acordo com a ordem da Tabela 3, a partir das deficiências ou transtornos mais recorrentes.

3.1 LP e Deficiência auditiva

Considerando Libras e LP⁴, em ordem decrescente quanto ao ano de publicação, o que se tem estudado de maneira geral sobre essa relação entre o português e o ensino nos trabalhos sobre inclusão de pessoas surdas está muito associado às discussões sobre aquisição da linguagem e bilinguismo.

Lopes e Santos (2020) discutem como a implicação na demora da aceitação da surdez dificulta o desenvolvimento de uma língua natural, no caso de uma criança surda, uma língua espaço-visual, e a dificuldade apresentada por ela na aprendizagem na modalidade escrita da LP como segunda língua.

Fernandes e Moreira (2017) discutem o processo de educação bilíngue de estudantes surdos no ensino superior da Universidade Federal do Paraná, pois a centralidade atribuída à figura do tradutor intérprete de Libras e ao AEE na política nacional de educação inclusiva

⁴ Cabe frisar que, para pessoas surdas, a Libras é a sua língua natural, sendo, portanto, a Língua Portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, aprendida como segunda língua.

não responde às necessidades dos estudantes surdos adultos trabalhadores que chegam ao Ensino Superior, com dificuldades na leitura e escrita do português e experiências pouco significativas em língua de sinais. Assim, atuaram com uma metodologia específica para elaboração de materiais bilíngues e a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor-intérprete no processo de inclusão.

Avelar e Freitas (2016) investigam, por meio de entrevistas com alunos do Ensino Médio de Goiás, as dificuldades de alunos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que deveriam aprendê-la como segunda língua, pois ajudaria a melhorar o desenvolvimento desses alunos, primeiramente em sua língua natural, depois em LP.

Neves (2016) apresentou estudo de caso realizado com três alunos surdos, no IFSC – Câmpus Palhoça Bilíngue, evidenciando a importância de a Libras ser a língua de instrução no processo de ensino e aprendizagem da LP.

Valadão *et al.* (2016) analisaram os processos de ensino-aprendizagem vivenciados por um aluno surdo do Ensino Fundamental da cidade de Viçosa-MG, mostrando que professores e alunos ouvintes não apresentavam fluência em Libras e na escola não havia intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Assim, o trabalho relata como as autoras desenvolveram junto à turma uma série de atividades respaldadas nos princípios da abordagem comunicativa com ênfase na modalidade “visuoespacial”, incentivando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Da Costa *et al.* (2023) apontam que a Libras é a língua natural dos surdos e deve estar presente no ambiente de aprendizagem como língua de instrução, no entanto, embora a inclusão aceite a presença da LP, ela não estabelece o seu *status* no ambiente de ensino, porque a comunidade surda não deseja ser incluída apenas pelo critério da convivência e sociabilidade, mas pelo aspecto cultural e linguístico.

De Sá e Bandeira (2023) investigaram as práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do professor de LP, identificando as dificuldades para ensinar a esses alunos e refletindo sobre o papel de outros agentes escolares. Concluem que os professores procuram utilizar estratégias e que a mediação nas aulas de LP aos alunos surdos acontece, sobretudo, pelos tradutores intérpretes.

Souza e Lacerda (2023) investigaram o processo de apropriação, pelo surdo, da LP como segunda língua em interlocução com uma professora bilíngue por meio do diário de aprendizagem e os resultados indicaram que a escrita favoreceu tanto a comunicação quanto a elaboração de conhecimentos sobre a escrita de uma segunda língua.

Souza e Soares (2023) questionam como desenvolver o ensino da LP, em sua modalidade escrita, para estudantes surdos em contexto inclusivo bilíngue e concluem que essa possibilidade ocorre desde que sejam consideradas as especificidades linguísticas de cada indivíduo.

O que todos esses trabalhos têm em comum se volta à dificuldade de ensinar Língua Portuguesa para surdos, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, por meio da modalidade escrita; tudo isso em virtude, principalmente, do não domínio da Libras, advindo da não-aceitação e demora no desenvolvimento de uma língua natural, por parte dos alunos surdos e seus familiares, e/ou da ausência de profissionais como tradutores intérpretes e professores bilíngues.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019), entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade com deficiência auditiva, apenas 22,4% conheciam a Libras. Essas constatações reforçam a importância, no contexto social de uma pessoa com deficiência auditiva, do papel não apenas do professor de Língua Portuguesa, como do professor do AEE e dos demais profissionais, como, nesse caso, a presença do tradutor intérprete de Libras nas escolas.

No que concerne o AEE, mediante reflexões surgidas deste processo de escrita, intervenções adequadas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos surdos, como integrá-los socialmente em espaços inclusivos, dirimindo

negligências, desinformações, preconceitos. Logo, os espaços educativos, a família e a população em geral devem colaborar para a inclusão das pessoas e abranger a sociedade plural e heterogênea que o ser humano é (Braga Júnior, 2015).

3.2 LP e Transtorno do Espectro Autista

Seguindo nosso levantamento bibliográfico, têm-se as publicações mais recentes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Ensino de Língua Portuguesa.

Moraes e Rêgo Barros (2025) analisam os movimentos enunciativos presentes em narrativa escrita por um estudante autista, apontando, por meio de um relato de forma específica, um manuseio singular da linguagem por parte desse aluno, ou seja, associações próprias feitas por ele. Mota e Abramides (2024) objetivam, por meio de um *e-book*, aprofundar a compreensão sobre os obstáculos enfrentados pelos educadores no ensino de Língua Portuguesa para alunos com autismo, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas. E Cassafus (2023) traçou um panorama bibliográfico sobre educação transdisciplinar, docência e inclusão de estudantes do ensino fundamental com TEA nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto a estudos de caso, Rosa e Gomes (2022) referem-se à observação de um aluno com autismo inserido em sala de aula de uma escola pública sob uma abordagem epilinguística, com base no eixo de interesse do aluno (a cultura americana). Resende *et al.* (2021) exibem uma revisão bibliográfica, apresentando o Plano Educacional Individualizado (PEI) enquanto estratégia para as aulas de Língua Portuguesa com alunos com TEA, em convergência à reestruturação de currículos e práticas docentes. E Silva (2021) observa os caminhos traçados e as práticas pedagógicas utilizadas na rede regular de ensino, em uma instituição privada, para atender um aluno autista, concluindo que o processo de aprendizagem pode ser atrasado em virtude da dificuldade de comunicação, do comportamento retraído, e a depender da qualificação dos professores.

Os trabalhos a respeito de Ensino e TEA não apenas se interseccionam na temática, eles têm objetivos bem semelhantes: observações e problemáticas sobre adaptação e formação de professores, seja por meio de pesquisas bibliográficas ou estudos de caso. Verifica-se que mesmo com o recorte temporal de dez anos, os trabalhos dessa natureza concentram-se nos últimos cinco, revelando uma tendência a discuti-los atualmente.

3.3 LP e Deficiência Visual

Os três trabalhos aqui listados são de análise por meio de observação (Cunha, 2015), pesquisa bibliográfica (Moreira, 2021; De Oliveira Camandaroba; Oliveira, 2019) e em uma abordagem sobre a tecnologia assistiva (Frazão *et al.*, 2020).

Cunha (2015) analisou o ensino da Língua Portuguesa em uma sala de aula do ensino regular com alunos cegos incluídos, em uma escola pública da cidade de Aracaju. Os resultados apontaram que o ensino da LP é desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita; os recursos de Tecnologia Assistiva praticamente não são explorados, pois os docentes se consideram despreparados para dar aulas a alunos com deficiência; e foi notada uma total dependência em relação ao auxílio que o aluno recebe no AEE, enquanto não há um trabalho de modo articulado entre esses profissionais. Essas conclusões configuram muito bem o conjunto dos principais empecilhos no Ensino de LP ao longo deste trabalho.

Moreira (2021) objetivou refletir sobre o uso de estratégias e recursos voltados ao ensino de LP para um aluno cego na escola regular, em uma proposta inclusiva, com enfoque

nas legislações e decretos, e a importância da formação de professores e dos recursos para permitir ao cego o acesso ao texto, à escrita e ao mundo da informação.

De Oliveira Camandaroba e Oliveira (2019) desenvolveram uma pesquisa de caráter exploratório sobre o AEE e o ensino de LP para alunos deficientes visuais e identificaram que há significativos problemas nesse processo de ensino e aprendizagem, como a falta de preparação dos professores, a ausência de recursos, a falta de diálogo entre o professor do AEE e o professor da sala comum, entre outros.

As publicações com sequências didáticas sobre o Ensino de LP para pessoas com Deficiência Visual estão adiante, mas os descritos nesta seção fundamentam com excelência as questões envolvidas em uma Educação Inclusiva para cegos e com baixa visão.

3.4 LP e Deficiência Intelectual

Três foram os trabalhos que se inserem na discussão entre Língua Portuguesa e o ensino para pessoas com Deficiência Intelectual (DI) (Santos, 2024; Santos, 2022; Sassi, 2021). Talvez esse número menos expressivo com relação ao quantitativo dos outros trabalhos seja fruto de uma necessidade de exploração do assunto, de formação, de auxílio para com os profissionais que por ventura tenham dificuldades em lidar com a realidade do ensino de LP para alunos com DI e devido a isso supostamente pouco tenham conseguido compartilhar.

Santos (2024) buscou conhecer as estratégias metodológicas presentes no ensino da LP para alunos com DI e analisar os principais desafios dessa prática, junto a sete professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e concluiu — não diferentemente da maioria dos trabalhos problematizadores em relação à Educação Especial — que a formação continuada dos docentes e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e equitativa. Por meio de questionários, os professores apontam os desafios:

“é conseguir dar atenção necessária para o aluno que está inserido na turma com mais alunos. Também saber se o aluno especial está realmente aprendendo.” (Professor 2); “A maior dificuldade que tive foi entender como funciona o processo de aprendizagem deles.” (Professor 3); “Eles possuem muita dificuldade em compreender as regras gramaticais e interpretação de texto. Tive dificuldade em incluí-los nas aulas.” (Professor 5) (Santos, 2024, p. 29)

Quanto às estratégias desenvolvidas na pesquisa, os professores sinalizaram a possibilidade de adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem⁵, bem como, a proposta de ensino colaborativo com o professor de educação especial.

Em seu trabalho, Santos (2022) discorreu sobre as práticas de leitura para alunos do Ensino Fundamental com DI, a fim de facilitar o ensino de LP com a mediação do educador, por meio de rodas de leitura, por exemplo. A discussão propositivo-reflexiva voltada para os educadores contou com a resposta de quatro professores do 6º ao 9º ano por meio de questionário, os quais elaboraram um guia didático com diferentes estratégias pedagógicas, entretanto, trata-se de um guia expositivo com dicas de leitura no âmbito geral e não com apresentação de indicações de leituras ou etapas para a construção de uma sequência didática,

⁵ “O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos [...]” (Sebastián-Heredero, 2020, n.p)

apenas expõe dicas como usar música, fantoches, alterar a voz, associar a leitura a atividades manuais.

A abordagem de Sassi (2021), por sua vez, volta-se para um estudo qualitativo por meio de entrevistas a seis professores do Rio Grande do Sul e o resultado apontou que a maioria dos profissionais parecem desconhecer os conceitos de letramento de deficiência intelectual e se sentem desamparados no ambiente escolar em virtude (mais uma vez, em convergência com outros trabalhos) da falta de formação e ausência de recursos humanos, bem como relatam a dificuldade de conciliar a dedicação à turma com o atendimento individualizado.

Os três trabalhos têm em comum uma problematização a respeito da importância da formação docente, mas não indicam como fazê-la. Não há proposições, compartilhamento de atividades com resultado em sala de aula, ideias de encontro pedagógico formativo, apenas descrições de um cenário com dificuldades aparentemente não superadas.

4 PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA AULA DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Por que explicar nesta seção a Deficiência Visual e não outra deficiência? Não foi com base em número de publicações nem suposto grau de dificuldade no ensino de Língua Portuguesa. Foi simplesmente por uma realidade vivenciada. Pude observar na prática de uma sala de aula da graduação o quanto nós, então alunos, e os nossos professores estávamos comprometidos a contribuir na formação do nosso colega de curso, inclusive atualmente professor da rede estadual do Rio Grande do Norte. Todos nós nos responsabilizamos a adaptar a nossa linguagem, as nossas apresentações e os nossos materiais didáticos, bem como acompanhá-lo nos espaços da instituição e fora dela como nas aulas de campo, mediante uma aprendizagem quase extracurricular do que uma mera ajuda.

Pensando na disseminação de experiências como as que tivemos na graduação (porque antes disso nunca convivi com PNEE diagnosticadas), tem-se a seguir quatro propostas para inspirar as aulas de Português quando turmas forem mistamente compostas por discentes com cegueira ou baixa visão.

É na expectativa de que a disseminação de experiências funcionais das salas de aula brasileiras colabore com outros profissionais da área que esta seção é construída. São muitos os dias letivos para atividades inovadoras a todo tempo, como distintas as especificidades educacionais e realidades sociais, mas também são muitos os profissionais realizando os seus trabalhos cotidianamente.

Então, se cada pouco individual fosse transformado em relato compartilhado, a dinâmica da escola inclusiva certamente se cumpriria de forma mais breve nesse aspecto. É fato que a obrigatoriedade da execução do trabalho toma demasiado tempo dos docentes em suas jornadas quase sempre exaustivas, por isso, encontrar um compilado de propostas, ainda que tímido, pode ser minimamente gentil e motivador.

Assim, segue-se a descrição das três intervenções selecionadas para se trabalhar o ensino da Língua Portuguesa em turmas compostas por alunos com Deficiência Visual. Uma delas com a sequência didática bastante detalhada; outra generalista que não aborda um conteúdo propriamente da disciplina de LP; e outra proposta muito interessante, embora não aplicada até ser publicada. Esse número de trabalhos propositivos, a princípio pouco representativo, reflete a discussão central deste trabalho sobre a necessidade de se divulgar mais experiências sobre a modalidade inclusiva nas salas de aula, enquanto uma possível justificativa para esse número foi a limitação dos descritores de busca selecionados em razão da amplitude do assunto.

4.1 Proposta “#PraCegoVer” (Ribeiro *et al.*, 2024)

Tendo como título “#PRACEGOVER: uma proposta cidadã de ensino de Língua Portuguesa”, o trabalho de Ribeiro *et al.* (2024) descreve uma intervenção pedagógica que se adequa a vários níveis de ensino (como os próprios autores destacam), seja para turma composta por discentes com cegueira ou baixa visão como é desenhada, seja de forma adaptada a outras necessidades educacionais especiais e até mesmo em uma sala totalmente de videntes.

Aos alunos do 9º ano de uma escola pública cearense são apresentados exemplos de audiodescrição através da exibição de sites de empresas ou órgãos públicos que aderiram ao já existente Projeto #PraCegoVer. Idealizado por Patrícia Silva de Jesus, coordenadora da Educação Inclusiva do Estado da Bahia. Esse projeto, iniciado em 2012, visa promover a acessibilidade por meio da audiodescrição de imagens para as pessoas com Deficiência Visual nas redes sociais.

Assim, a proposta de intervenção se apoia nesse projeto para não apenas levarem os discentes a conhecê-lo, mas propor uma reflexão por meio do aprimoramento da competência comunicativa de textos orais e/ou escritos, pois na parte prática, os alunos são incentivados a desenvolver atividades de descrição em grupos, registros fotográficos e entrevistas a pessoas cegas, mobilizando eles mesmos, a escola e as pessoas da comunidade.

As etapas da atividade desenvolvida está sistematizada objetiva e detalhadamente no quadro a seguir, organizado pelos autores:

Quadro 01 - Sugestão de sequência didática com o #PraCegoVer

1º - Vídeo de sensibilização sobre a acessibilidade de deficientes visuais.

Sugestão:

<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiOpPM>. Acesso em 04 jun. 2019.

Título: *As cores das flores*. Trata-se de um vídeo no qual uma criança cega enfrenta o desafio de escrever um texto sobre as cores das flores a pedido da professora. As cenas se alternam entre a escola e a casa da criança, sendo que, sob a mediação dos pais, das outras crianças e da professora, ela consegue atender à demanda escolar.

2º - Apresentação do Projeto #PraCegoVer

O professor poderá exibir o projeto através de projetor e levar os alunos ao laboratório de informática ou pedir para acessarem dos seus próprios aparelhos celulares. É importante explorar a página oficial do Facebook do projeto #PraCegoVer. Na página, há explicações sobre o projeto propriamente dito, a idealizadora da iniciativa, como se faz a audiodescrição, as fontes para ampliar os conhecimentos sobre a audiodescrição, as empresas e órgãos públicos que aderiram ao Projeto #PraCegoVer e postagens diversas relacionadas à inclusão de deficiente visual.

Site:

https://www.facebook.com/PraCegoVer/?epa=SEARCH_BOX. Acesso em: 04 jun. 2023.

3º - Exemplos de sites que usam o #PraCegoVer

Analisar junto com os alunos exemplos de audiodescrição através da exibição de sites de empresas ou órgãos públicos que aderiram ao projeto #PraCegoVer. Destacar que as empresas, ao optarem por essa ação, não só reconhecem o deficiente visual como potencial consumidor de seus produtos, como também compõem uma imagem empresarial positiva no mercado.

Sugestão:

<https://www.facebook.com/avonbr/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

<https://www.facebook.com/cocacolabr/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

4º - Dinâmica de sensibilização

Pedir a um aluno que feche os olhos. Exibir uma imagem engraçada para os demais da sala e esperar a reação do riso. Em seguida, solicitar ao aluno, que esteve com os olhos cerrados, o que sentiu diante da situação da exibição da imagem privado da visão. Discutir com a turma a respeito da experiência do colega.

5º - Pesquisa sobre a deficiência visual no Brasil

Solicitar aos alunos que façam pesquisa sobre a deficiência visual no Brasil. Dividir a turma em cinco grupos. Destacar questões como política pública, números de pessoas com deficiência visual, tratamentos, síndromes, limitações etc. Exibição da pesquisa através de cartazes.

6º - Debate em sala

Debater em sala sobre os resultados da pesquisa. Mediar o processo argumentativo calcado na temática acessibilidade no Brasil.

7º - Atividade de descrição

Entregar imagens que tenham descrição para os alunos. Pedir para se organizarem em duplas. Pedir para um aluno ler a descrição para o outro, sem que esse outro veja a imagem. Em seguida, pedir para falar ao colega o que imaginaram sobre a imagem. Confrontarem com a imagem real.

8º - Fotografia sensível

Pedir para fotografarem uma imagem afetiva do seu dia a dia e criarem a legenda #PraCegoVer. Pedir para postarem tal imagem com a legenda nas redes sociais (páginas pessoais, blog da escola etc.).

9º - Entrevista com uma pessoa com deficiência visual

Identificar uma pessoa com deficiência visual (total ou parcial) na comunidade e convidá-la a participar de uma entrevista na escola. Conversar com os alunos sobre as possíveis perguntas a serem feitas ao entrevistado. Caso não consigam identificar entre parentes dos alunos ou na comunidade escolar alguém com deficiência visual, poderá exibir uma entrevista postada no Youtube.

Sugestão:

https://www.youtube.com/watch?v=nLzT_1GQ4II. Acesso em: 04 jun. 2023.

10º - Produção de cartazes educativos #PraCegoVer

Pedir aos alunos para produzirem cartazes na escola descrevendo lugares significativos desse contexto, recorrendo à #PraCegoVer e, ainda, para divulgarem a ação social em questão.

Fonte: Ribeiro *et al.* (2024).

Esse formato de apresentação é muito claro, contribuindo para outros professores adaptarem e desenvolverem práticas semelhantes em suas salas de aula. Por ser um projeto, as várias etapas podem ser desmembradas ao longo de um período letivo bimestral ou semestral planejadamente.

Essa abordagem propositiva e completa, com a finalidade de envolver vários sujeitos e alcançar a prática de leitura e escrita como balizadora do ensino de Língua Portuguesa é um exemplo de como atuar colaborativamente com outros profissionais da área em prol de uma educação inclusiva a partir do momento em que é bem descrita, com referências e indicações de métodos.

4.2 Proposta “Braille na prática” (Ribeiro, 2024)

A prática intitulada "Oficina de Escrita em Braille: Construindo Conhecimento e Empatia" descrita por Ribeiro (2024) no trabalho *“Braille na prática: promovendo inclusão e empatia na educação de alunos com deficiência visual”* consistiu em promover o aprendizado do sistema de escrita e leitura em Braille. Nota-se que a princípio essa aplicação é de conhecimento geral e não com a finalidade de contemplar um conteúdo por meio dele, ainda que possa ser aprimorado, dada a disponibilidade de recursos.

A metodologia envolveu cinco aulas de 50 minutos (com indicação da autora de que mais tempo seria interessante) e o objetivo foi sensibilizar e envolver toda a turma (1ª série do Ensino Médio) no processo de inclusão de um aluno cego por meio dos seguintes momentos:

Quadro 02: Passos da proposta Braille na prática

- 1º - Introdução ao Braille: Apresentação da história e a importância do sistema para a inclusão de pessoas com deficiência visual.
 - A história de Louis Braille e a criação do sistema, a fim de conscientizar os alunos sobre a relevância do braille na inclusão de pessoas cegas e estimular o interesse pelo tema.
- 2º - Exploração das ferramentas: Demonstração do uso da reglete e punção, bem como a máquina de escrever em Braille.
 - Os instrumentos utilizados na escrita Braille e suas funções e manuseio.
- 3º - Atividade prática: Os alunos foram divididos em grupos para praticar a escrita de uma linha de celas Braille e do alfabeto, utilizando os materiais fornecidos.
 - Prática da escrita de linhas de cela braille utilizando as ferramentas apresentadas.
- 4º - Escrita de nomes próprios: Os alunos escreveram seus próprios nomes em Braille, aplicando as regras de maiúsculas e pontuação.
 - Consolidação do alfabeto Braille.
- 5º - Reflexão e troca de experiências: Discussão em grupo sobre as dificuldades e aprendizados durante a oficina, promovendo a empatia e a valorização da experiência do colega cego.
 - Troca de experiências com reforço à importância de inclusão e acessibilidade.

Fonte: adaptado de Ribeiro (2024).

Com relação a essa proposta, um pouco mais detalhada no texto integral, é possível contemplar não apenas as aulas de Língua Portuguesa. A experiência compartilhada entre discentes, bem como possivelmente estendida a outros profissionais da escola, corrobora a disseminação de conhecimento fundamental para desmistificar, compreender e responsabilizar coletivamente todos os envolvidos no contexto educativo de um aluno com deficiência visual.

Uma limitação sobre o contato com a ferramenta pode ser justamente a existência dela nas escolas e se há mais de uma unidade na escola. Supõe-se que nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) haja pelo menos um exemplar, transformando o momento em uma oficina, de certa forma pontual, a menos que se pense em um projeto com objetivos mais ambiciosos do que “escrever o próprio nome”. Outra problemática é que por meio dessa ideia não se trabalha um conteúdo específico de componente curricular, a não ser um tema transversal, embora tão importante quanto ou com as devidas alterações para outras finalidades.

4.3 Proposta “Literatura infanto-juvenil e inclusão” (Lopes, 2021)

No trabalho “*Deficiência visual e ensino: literatura infantojuvenil e inclusão*”, Lopes (2021) apresenta uma sequência didática planejada para implementação em turmas do 6º ao 9º ano. Diferentemente das duas propostas anteriores, essa não relata uma experiência já ocorrida, mas se torna bastante relevante entre as selecionadas neste trabalho porque expõe o planejamento de forma muito bem articulada, propositiva e possível de replicar com outros textos, conteúdos e disciplinas.

Na pretensão de vivenciar experiências de comportamento inclusivo via leitura literária, sugere-se o emprego dos textos *A Neta de Anita*, de Anderson Oliveira, narrativa da garotinha Tainá, cega, negra, que não sabia ler e escrever até uma professora também cega lhe ensinar o braille; e o quadrinho da Turma da Mônica, *Dorinha, a nova amiguinha*, de Maurício de Sousa, que fala da chegada dessa personagem à turma.

Em resumo, cada etapa foi pensada para duas aulas de 45 minutos cada, denominadas “Como vemos a inclusão” e “Como pensamos a inclusão”:

Quadro 3 - Sequência didática literária

- 1ª - *Como vemos a inclusão*: os alunos se dividiriam em duplas, sendo um vidente (sem venda) e outro não vidente (com venda). Em seguida, com a reprodução em projeção da história do quadrinho (multimodal) da Turma da Mônica – Dorinha, uma criança com deficiência visual, com seu cão-guia, o Radar, chegam e conhecem Mônica e seus amigos – primeiramente sem descrições e depois com descrições acrescentadas pelos colegas sem a venda. Para então haver reflexão e debate sobre a execução da atividade e da importância da audiodescrição.
- 2ª - *Como pensamos a inclusão*: mesmas disposições de duplas, agora os videntes sendo não-videntes e vice-versa. O professor faz a leitura do livro *A Neta de Anita*, fazendo o uso também de efeitos sonoros. É possível comparar com a primeira experiência e relatar em diários de bordo o que vivenciaram.

Fonte: adaptado de Lopes (2021).

O que mais chama a atenção é que as proposições das aulas baseadas em uma variedade de textos estão alinhadas ao que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs EF), no qual “é necessário contemplar nas atividades de ensino a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função da sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são utilizados de diferentes formas” (Brasil, 1998, p. 23). Dessa forma, o(a) docente de Língua Portuguesa pode trabalhar textos de gêneros variados de forma inclusiva, colaborativa, reflexiva. Além disso, a proposição possibilita trabalhar o desenvolvimento das modalidades oral e escrita dos discentes.

A dinâmica de aulas de Lopes (2021) talvez careça de mais tempo do que o planejado para a execução de cada uma das etapas, porém, certamente se encaixaria em contextos não apenas escolares ou limitada a turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual, mas com o intuito de mobilizar espaços corporativos e formações, sobretudo para exercício da cidadania e transformação da sociedade vistas à inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de responsabilidade apenas dos profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado a promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Primeiramente, os professores da sala de aula comum podem estabelecer parcerias com os demais profissionais e tentar contemplar sempre que possível os mesmos conteúdos ministrados para os demais alunos da sala regular. Em segundo lugar, a inclusão precisa ocupar todos os lugares e não apenas as práticas pedagógicas: a inclusão pode e deve ser fomentada no âmbito educacional, mas concretamente ultrapassar os muros das escolas.

Por outro lado, a realidade de uma sociedade inclusiva não é presente para todos, ratificando a importância de conscientização e necessidade de formação cidadã. Isso pode se dar de maneira teórica, mas muito acontece na prática compartilhada por quem vivencia isso.

A superficialidade da formação inicial e continuada certamente é a principal lacuna discutida pelos próprios especialistas da educação. Para que os professores estejam realmente preparados para lidar com uma turma mista composta de alunos com deficiência é necessário haver mais discussões e publicações das ações com resultados contributivos ao contexto educacional; reivindicar a presença do professor auxiliar em sala de aula, um professor especialista no Atendimento Educacional Especializado, outros profissionais capacitados envolvidos; promover a conscientização da população em todos os espaços, para além dos escolares. Logo, observada a recorrência e importância da discussão temática sobre uma educação inclusiva, a formação continuada dos docentes é fator determinante em todos os níveis, espaços e áreas de conhecimento.

Um ponto limitador na localização de mais trabalhos que tratem de Língua Portuguesa e Educação Inclusiva certamente está relacionado à escolha dos descritores, uma vez que os títulos do trabalho podem estar fora das palavras-chave escolhidas, a exemplo de publicações que usam “Estudo de caso”; nível de escolaridade (Fundamental, Médio ou Superior); nomes próprios como de escolas, nome de deficiência ou transtorno em destaque; ou nome do fenômeno linguístico ou conteúdo do currículo observado; para intitulá-las.

É válido destacar que não devemos apenas focar o número de publicações no quesito estatístico, contudo, concluímos que tem havido maior número de diagnósticos e, consequentemente, maior número de estudantes com deficiências nos espaços escolares, simbolizando acessibilidade; bem como maior dedicação dos profissionais da educação para inclui-los em suas rotinas e práticas de sala de aula.

Embora o corpus da última seção não seja tão extenso, nota-se que os três trabalhos se complementam, pois contemplam metodologias diferentes que vão da importância da audiodescrição às ferramentas físicas (reglete e punção - Braille) e adaptação ao contato com o texto. A apresentação das propostas indica caminhos possíveis a seguir sob a perspectiva da inclusão no ensino de Português, nunca um único.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **Desafios de ensinar inglês para pessoas com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba**: analisando os materiais didáticos. 2017. 40 f. Monografia (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

AVELAR, T. F.; FREITAS, KP de S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016.

BATISTA, R. D., AMARAL, M. H. do.; MONTEIRO, M. I. B. Quem ensina braille para alunos cegos? – A formação de professores em questão. **Horizontes**, 36(3), 36-49, 2018.

BATISTA, R. D. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

BRAGA JUNIOR, F. V.; BEDAQUE, S. A. de P. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica nº 24/2013**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF: 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. vol. 2, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

CARVALHO, G. C.; GOMES DO NASCIMENTO, S.; VIEIRA SILVA, N. Sequência didática como ferramenta para o ensino de português para alunos com deficiência auditiva. **Revista Triângulo**, Uberaba – MG, v. 15, n. 2, p. 1-21, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6110. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6110> Acesso em: 12 abr. 2025.

CASSAFUS, L. E. R. **Educação transdisciplinar, docência e inclusão: Língua Portuguesa para estudantes de Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro Autista**. 41f. 2023. Monografia (graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre, 2023.

CUNHA, M. S. **Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DA COSTA, A. M. et al. Inclusão e educação bilíngue de surdos - pontos de convergência e divergência. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 12, p. e3996-e3996, 2023.

DA NÓBREGA, V. L. M. Estratégias para o ensino da Língua Inglesa com alunos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II: a transdisciplinaridade como metodologia de ensino. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v. 3, n. 1, p. 8-16, 2023.

DE OLIVEIRA CAMANDAROBIA, B., & OLIVEIRA, P. Ensino de Língua Portuguesa para deficientes visuais: análise bibliográfica do período de 2005 a 2017. **Pesquisa E Prática Em Educação Inclusiva**, 1(2), 183–199. 2019.

DE OLIVEIRA PORTILHO, O., & DE JESUS COSTA, F. O Uso de Tecnologia Assistiva e o Ensino de Língua Inglesa para estudantes autistas. **Revista BTecLE**, 8(2), 195-211, 2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1217> Acesso em: 12 abr. 2025.

DE SÁ, G. A. C.; BANDEIRA, G. dos A. F. Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva de Manaus. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, p. 1-23, 2023.

DE SOUZA, I. P.; SOARES, C. P. O ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para estudantes surdos em contexto inclusivo com proposta bilíngue. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 17, n. 19, p. 1-17, 2023. DOI: 10.46551/ees.v18n20a04. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6607>. Acesso em: 09 maio 2025.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, p. 127-150, 2017.

FERREIRA, O. H. S., & TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista: teaching English to children with autism spectrum disorder. **Revista Desenredo**, 16(3), 2020.

FRAZÃO, A. A. N., et al. Tecnologia Assistiva: Aplicativos Inovadores para estudantes com Deficiência Visual. Assistive Technology: Innovative Applications for Students with Visual Disabilities. **Brazilian Journal of Development**, 6(11), 85076-85089. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-066> Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional de saúde: 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 113p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

LIMA, R. P. de A. **A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia**. 2020. 70 f. Monografia (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2020.

LOPES, A. E. **Deficiência visual e ensino: literatura infantojuvenil e inclusão**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), João Pessoa, 2021.

LOPES, B. R.; SANTOS, M. M. Impasses da educação inclusiva: O luto simbólico do filho idealizado e o ensino da língua portuguesa para alunos surdos. **Revista Panorâmica online.[internet]**, v. 1, p. 188-207, 2020.

MACRI, G. G. Educação bilíngue e autismo um estudo de caso a partir do olhar de professores / Bilingual education and autism a case study from the look of teachers. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 6066-6097, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n3-165.

MAIA, M. V. C. M.; DE OLIVEIRA, M. S. F.; DE OLIVEIRA FONTOURA, C. M. R. Aquisição da linguagem e inclusão educacional Estratégias educacionais entre cegos deficientes múltiplos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 13-15, 2017.

MARTINEZ, A. B. C.; SOARES E BARROS, A. S.; CRUZ-SANTOS, A. O ensino da ortografia para crianças cegas: desafios e possibilidades. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286405, 2022. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/286405>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MENDES, A. F.; DE ALMEIDA, M. Z. C. M.; POLETTTO, L. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **Altus Ciência**, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MORAES, C. E. A.; RÊGO BARROS, I. B. A Escrita no Autismo Como Uma Possibilidade de Enunciação. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. e2166, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11358920. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2166> Acesso em: 23 abr. 2025.

MORAIS, M. G. M. **Desafios e caminhos possíveis para o professor de inglês no processo de ensino de alunos com autismo em Janduí-RN**. 2024. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Letras Inglês, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2024.

MOREIRA, E. M. F. **Estratégias e recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa para alunos cegos na escola regular**. 2021. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, 2021.

MOTA, E. R. DA, & ABRAMIDES, G. E. E. (2024). Os desafios dos educadores de Língua Portuguesa no ensino para alunos autistas. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 2024. p. 19-108. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14995> Acesso: 23 abr. 2025.

NASCIMENTO, I. de F. G. do. **O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

NEVES, B. C. Educação inclusiva e educação bilíngue: o que dizem os alunos surdos sobre o Ensino de Língua Portuguesa nesses diferentes contextos?. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 6, n. 2, 2016.

RESENDE, L. S. G.; GAMA, L. M. C.; COSTA, S. R. de F. **Plano de Ensino Individualizado (PEI): um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de**

Língua Portuguesa. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso superior de Licenciatura em Letras- Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RIBEIRO, P. B.; AGUIAR, J. F.; DA SILVA ANDRADE, F. R. # PRACEGOVER: uma proposta cidadã de ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 9, n. 1, p. 113-137, 2024.

RIBEIRO, V. de A. **Braille na prática**: promovendo inclusão e empatia na educação de alunos com deficiência visual. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva, 2024.

ROCHA, S.; MARTINS, J.; SILVA, J.; FARIAS, M. L2: Aplicativo para Aprendizagem de Língua Portuguesa para Alunos Surdos. **Anais da Escola Regional De Computação Bahia, Alagoas e Sergipe (Erbase)**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 474-483.

ROSA, A. A. S., & GOMES, A. C. Autismo e Inclusão: desafios e possibilidades na aula de Língua Portuguesa. **Revista Educação Especial Em Debate**, 6(12), 2022. p. 36-58. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39101> Acesso: 23 abr. 2025.

SANTOS, D. A. dos. **Práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental com deficiência intelectual**. – São Mateus - ES, 2022. 100 f.: il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2022.

SANTOS, F. F dos. **Deficiência intelectual e Língua Portuguesa**: discussões sobre a prática de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2024.

SANTOS, L. B. dos. **Educação inclusiva: o ensino de língua inglesa para alunos autistas em escolas regulares**. 2022. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas) - Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2022.

SASSI, S. de M. **Deficiência intelectual e letramento**: compreensão de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio et al. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 4, out.–dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> Acesso 01 ago 2025.

SILVA, A. C. de S.; MAYRINCK, M. V. G.; FRANCO, M. J. do N. Formação Continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: Percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8482>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SILVA, C. L.; FACIOLA, R. A.; PEREIRA, R. R. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2018. DOI: [10.36311/2358-8845.2018.v5n2.04.p43](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.04.p43).

SILVA, W. de M. **Educação e inclusão na sala de aula**: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa inclusivos para estudante com autismo. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. 2021.

SOUZA, C. T. R. de; LACERDA, C. B. F. de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e24992, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>

SUELLEN BODNAR, A.; FUSCA MACHADO CORDEIRO, A.; KRÜGER DE PESCE, M. O ensino de língua inglesa como língua estrangeira para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e5968120, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.5968.

VALADÃO, M. N. et al. Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino da Língua Portuguesa para surdos na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 163-186, 2016a.

VALADÃO, M. N. et al. Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016b.