

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

WALDIANA DA GUIA SALAZAR SANTOS

MAIS INGLÊS/MT E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

CUIABÁ-MT

2024

WALDIANA DA GUIA SALAZAR SANTOS

**MAIS INGLÊS/MT E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutello de Moraes

**Cuiabá-MT
2024**



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237m Santos, Waldiana da Guia Salazar.
Mais Inglês/MT e o estudante com deficiência intelectual [recurso eletrônico] /
Waldiana da Guia Salazar Santos. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 156 f., il. color.,
pdf). -- 2024.

Orientador: Antonio Henrique Coutello de Moraes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2024.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Programa mais inglês. 2. Língua inglesa. 3. Processo de aprendizagem. 4.
Deficiência intelectual. I. Moraes, Antonio Henrique Coutello de, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: MAIS INGLÊS/MT E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

AUTORA: MESTRANDA WALDIANA DA GUIA SALAZAR SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em 16 de dezembro de 2024.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

**1. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (PRESIDENTE
BANCA/ORIENTADOR)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR

2. DOUTOR MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

3. DOUTOR PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB

4. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá, 16 de dezembro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**, Usuário Externo, em 16/12/2024, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Evaristo Beltrão**, Usuário Externo, em 16/12/2024, às 22:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo registrado(a) civilmente como Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **WALDIANA DA GUIA SALAZAR SANTOS, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7390660** e o código CRC **30C584C1**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu força, sabedoria e serenidade para enfrentar cada etapa desta jornada. Sem a sua luz e proteção, nada disso teria sido possível, e é com muita gratidão que reconheço a presença Divina em cada momento desse processo.

À minha família, meu marido Marcus Vinícius e as minhas filhas Walkiria e Walentina que sempre me apoiaram com amor incondicional e compreensão, expresso minha imensa gratidão. Vocês foram meu alicerce e a base de cada conquista alcançada, suportando os sacrifícios e comemorando cada vitória ao meu lado.

Ao meu orientador, Dr. Antonio Henrique Coutelo que, com paciência, conhecimento e dedicação, guiou-me ao longo deste percurso acadêmico, deixo meus mais sinceros agradecimentos. Sua orientação foi essencial para meu crescimento e para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial, as minhas amigas Jussivânia Batista e Antonia Valentim pela orientação, incentivo e generosidade a mim dedicados. Aos colegas de trabalho que compartilharam comigo esse caminho, agradeço pelas palavras de incentivo, pelo apoio nas horas difíceis e pela parceria em cada etapa. Vocês tornaram essa jornada mais leve e significativa, e sou grata por cada um de vocês.

Este trabalho é, portanto, o resultado de um esforço coletivo e da presença constante de Deus, da minha família, do meu orientador e dos amigos e colegas que fizeram parte desta trajetória.

RESUMO

Este estudo teve o propósito de analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa e o progresso de uma estudante com deficiência intelectual perante o desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês, da empresa Education First – EF, ofertado pelo Programa Mais Inglês/MT – vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. O tema foi escolhido em virtude de reflexões sobre como se dá a educação inclusiva no ensino/aprendizagem da língua inglesa, pois, enquanto professora de uma escola pública, no município de Várzea Grande, a autora se depara com diversos estudantes com deficiências específicas. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados mediante estudo de caso com uma aluna da Escola Estadual Irene Gomes. O aporte teórico se fundamenta nas legislações brasileiras sobre a educação (BRASIL, 1988) com ênfase na educação inclusiva e também na Teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1978). A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento humano é impulsionado por interações sociais mediadas, nas quais os indivíduos aprendem conceitos e habilidades por meio da linguagem e ferramentas culturais, sob a orientação de indivíduos mais experientes. Central para sua teoria está o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a distância entre o nível atual de desenvolvimento de um indivíduo e seu potencial de desenvolvimento sob a orientação de um tutor mais competente. Os resultados obtidos por meio das observações do estudo de caso, embasadas na teoria sociointeracionista de Vygotsky revelaram a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo e linguístico de estudantes com deficiência intelectual. A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito-chave para entender como a aluna pode progredir com o apoio adequado, destacando a relevância de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Palavras-chave: programa Mais Inglês; língua inglesa; processo de aprendizagem; deficiência intelectual.

ABSTRACT

More English and the Student with Intellectual Disabilities

This study aimed to analyze the process of English language learning and the progress of a student with intellectual disabilities through the development of activities proposed on the Mais Inglês platform by Education First (EF), offered by the Mais Inglês/MT Program – Mato Grosso State Department of Education. The topic was chosen due to reflections on how inclusive education operates in English language teaching and learning, as the author, a public school teacher in Várzea Grande, frequently encounters students with specific disabilities. The research employed a qualitative approach, with data collected through a case study of a student from Escola Estadual Irene Gomes. The theoretical framework is based on Brazilian education legislation (BRASIL, 1988), with an emphasis on inclusive education, as well as Lev Vygotsky's socio-interactionist theory (1978). Vygotsky's socio-interactionist theory (1998) emphasizes that human development is driven by mediated social interactions, where individuals learn concepts and skills through language and cultural tools under the guidance of more experienced individuals. Central to his theory is the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), which describes the gap between an individual's current developmental level and their potential development with the assistance of a more competent tutor. Results obtained through observations from the case study, grounded in Vygotsky's socio-interactionist theory, revealed the importance of social interaction and mediation in the cognitive and linguistic development of students with intellectual disabilities. The Zone of Proximal Development is a key concept for understanding how the student can progress with appropriate support, highlighting the relevance of an inclusive and collaborative learning environment.

Keywords: Mais Inglês program; english language; learning process; intellectual disabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página de login na plataforma Plurall.....	96
Figura 2 – Página inicial da plataforma Plurall	96
Figura 3 – Ícone de acesso à plataforma Mais Inglês	97
Figura 4 – Página de acesso à lição e atividades	97
Figura 5 – Foto da fachada da escola	98
Figura 6 - Vista da localização da escola	99
Figura 7 – Foto da porta de entrada da sala de aula onde ocorreram as observações	100
Figura 8 – Foto da parte interna da sala de aula: visão do professor.....	101
Figura 9 - Foto da parte interna da sala de aula: visão do estudante.....	101
Figura 10 – Página de login na plataforma Plurall acessada pela aluna	112
Figura 11 – Página inicial da plataforma Plurall acessada pela aluna.....	112
Figura 12 – Ícone de acesso à plataforma Mais Inglês visualizado pela aluna	113
Figura 13 – Página de login na plataforma Mais Inglês.....	113
Figura 14 – Página para inserção da senha de acesso	114
Figura 15 – Página com a lição 1 da unidade 1	114
Figura 16 – Página de contextualização dos conteúdos da lição	115
Figura 17 – Página com a atividade de leitura da lição	115
Figura 18 – Foto do caderno com a cópia realizada pela participante	116
Figura 19 – Foto do caderno com a cópia das 10 frases realizada pela participante	118
Figura 20 – Escuta e pronúncia da frase: Hello.....	119
Figura 21 – Escuta e pronúncia da frase: What's your name?	119
Figura 22 – Escuta e pronúncia da frase: My name is Jen.....	120
Figura 23 - Escuta e pronúncia da frase: Nice to meet you too.....	120
Figura 24 – Escuta e pronúncia da palavra: Bye.....	121
Figura 25 – Página de abertura da lição 2	124

Figura 26 – Página 1 das atividades de Listening (ouvir) e speaking (falar)	124
Figura 27 – Página 2 das atividades de Listening (ouvir) e speaking (falar)	125
Figura 28 – Atividade: “Is that my pen?”	128
Figura 29 – Atividade “No, it isn’t.”	129
Figura 30 – Atividade “Is this his desk?”	129
Figura 31 – Atividade “This is your desk, and this is your chair.”	130
Figura 32 – Atividade “This is not my phone.”	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo da implementação da Educação Especial/Inclusiva no mundo	27
Quadro 2 – Linha do tempo da implementação da Educação Especial/Inclusiva no Brasil	33
Quadro 3 – Área de formação dos professores de inglês	63
Quadro 4 - Quantidade de turmas que os professores lecionam	64
Quadro 5 – Roteiro de observação	105
Quadro 6 – Síntese das características fundamentais dos estudos de caso	106
Quadro 7 – Registro de observação das quatro habilidades	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de fluência da língua inglesa	63
Gráfico 2 – Principais dificuldades vivenciadas	64
Gráfico 3 – Acessibilidade dos recursos mais valorizados por professores e alunos	65
Gráfico 4 - Escolaridade dos Docentes (2014–2023)	67
Gráfico 5 – Indicador de adequação da formação docente no EF	68
Gráfico 6 – Docentes com formação Superior de Licenciatura/ou Bacharelado (com complementação pedagógica na mesma disciplina que leciona)	70
Gráfico 7 – Docentes com formação Superior de Bacharelado (sem complementação pedagógica)	71
Gráfico 8 – Docentes com formação Superior de Licenciatura/ou Bacharelado (com complementação pedagógica em área diferente da disciplina que leciona)	72
Gráfico 9 - Nível de proficiência em inglês dos professores da rede estadual de Mato Grosso	73
Gráfico 10 – Média de alunos por turma: ensino fundamental – anos finais	75
Gráfico 11 – Média de alunos por turma no ensino médio de 2014 a 2023	76
Gráfico 12 – Média de alunos por turma no ensino médio em 2023	77
Gráfico 13 – Matrículas na educação especial de Mato Grosso/2023: distribuição por etapa	78
Gráfico 14 – Evolução das matrículas na educação especial de Mato Grosso (2014-2023)	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	22
UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
1.1 CONCEITO DE INCLUSÃO	22
1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO	27
1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	33
1.3.1 Histórico das mudanças de nomenclatura para pessoas com	38
deficiência	38
1.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATO GROSSO	40
1.5 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS DA DEFICIÊNCIA	42
INTELECTUAL	42
1.5.1 Os estudantes com deficiência intelectual e os desafios da	44
aprendizagem da língua inglesa.	44
CAPÍTULO 2	47
PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PESQUISA	47
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	47
2.1.1 Teorias de aquisição de segunda língua	52
2.1.2 CATEGORIAS LINGÜÍSTICAS: LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA	54
LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL	54
2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	60
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM MATO GROSSO	67
2.3.1 Escolaridade dos Docentes (2014-2023)	67
2.3.2 Proficiência do Professores de língua Inglesa da rede estadual de	73
Mato Grosso	73
2.3.3 Número de alunos por turma	74
2.3.4 Matrículas Educação Especial	77
2.3.5 A Política Pública no Estado de Mato Grosso: Programa Mais Inglês	80
2.4 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A AQUISIÇÃO DA	82
LINGUAGEM	82
CAPÍTULO 3	90
CAMINHOS METODOLÓGICOS	90
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	90
3.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	91

3.2.1 O estudo de caso	92
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA	94
3.3.1 Plataforma Mais Inglês/MT	94
3.3.2 A escola.....	98
3.3.3 Participante da pesquisa	102
3.3.3.1 Contexto familiar e rotina da participante	103
3.4 COMITÊ DE ÉTICA.....	104
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	105
CAPÍTULO 4.....	111
ANÁLISE DOS DADOS	111
4.1 PRIMEIRO MOMENTO DE OBSERVAÇÃO - DUAS AULAS	111
4.2 SEGUNDO MOMENTO - DUAS AULAS.....	117
4.3 TERCEIRO MOMENTO - DUAS AULAS	123
4.4 QUARTO MOMENTO - DUAS AULAS.....	128
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE.....	144
Apêndice 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada inicial - pais/responsáveis pelo(a) estudante.....	144
ANEXOS	145
Anexo 1 – Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	145
Anexo 2 – Consentimento Livre e Esclarecido	149
Anexo 3 – Certidão de nascimento.....	154
Anexo 4 - Relatório médico parcial e solicitações	155
Anexo 5 – Relatório escolar	156

INTRODUÇÃO

A carreira profissional da autora deu-se em grande parte em escolas privadas, a qual não havia uma certa valorização em seguir com os estudos. Entretanto, ao assumir o concurso para professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC percebeu a necessidade e a vontade de continuar os estudos. Começou a conversar com colegas de trabalho sobre o desejo de fazer mestrado. Ela foi apresentada a uma colega que era doutoranda e a colocou no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL) da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Solange Maria de Barros, do qual ainda faz parte. No grupo de estudos, mestrandos, doutorandos e professores apresentavam suas pesquisas, além destes, palestrantes renomados do Brasil e de outros países compartilhavam temas diversos pesquisados.

A partir dessa experiência, a autora passou a refletir sobre a educação inclusiva no ensino/aprendizagem da língua inglesa. Pois, enquanto professora de uma escola pública, no município de Várzea Grande, Estado de Mato Grosso, deparou-se com diversos estudantes com deficiência. O termo Pessoa com Deficiência é utilizado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009. Dessa forma, Delou (2008, p. 16) enfatiza que estes estudantes “necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado”.

Assim, a pesquisadora passou a investigar documentos normativos e publicações científicas sobre essa temática. Logo, identificou uma carência de pesquisas voltadas à educação inclusiva no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, postula que a educação é um direito universal e deve acontecer de forma igualitária, como bem expostos nos artigos:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988)

No entanto, quando a educação especial é focalizada, percebe-se que a inclusão de alunos com deficiência em ambientes “regulares” de aprendizagem tem sido feita há pouco tempo – e tem crescido bastante -, pois, antes os estudantes que possuíam alguma deficiência eram encaminhados para as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – as APAEs, “cuja proposta referia-se ao atendimento educacional específico para uma deficiência, ou múltiplas deficiências” (Fernandes, 2011, p. 221).

Assim, a educação inclusiva e/ou educação especial no Brasil teve um grande avanço a partir de 1961, quando surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61- direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino). A partir dessa lei o aluno com deficiência teve seu direito a educação regular padrão assegurado e passou a não depender da “boa vontade” da escola para recebê-lo, fato que acontecia anteriormente.

A Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, no Art.1º assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Nesse mesmo decreto, no Art. 4º é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física; II - deficiência auditiva; III - deficiência visual.

Já a lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada no ano de 1996, no capítulo V, versa como deve ser ofertado a educação, preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência.

Além das necessidades específicas da educação inclusiva, o atual contexto do avanço tecnológico e da globalização, no qual todos os estudantes estão inseridos não foi ignorado pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. O documento de referência aponta para o uso das tecnologias na sala de aula para melhorar a qualidade de ensino com práticas pedagógicas inovadoras, dinâmicas e imersivas, o que pode estimular os estudantes a serem autônomos e protagonistas no mundo atual. Diante disso, o Governo do Estado de Mato Grosso lançou o programa Mais Inglês-MT, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Esportes e Lazer (Seduc-MT) em parceria com a Embaixada do Reino Unido no Brasil. O programa utiliza os serviços da *Pearson Education* no Brasil, que serão financiados pelo *British Prosperity*.

Dentre outras ações da política pública voltada ao ensino de inglês, destaca-se a plataforma Mais Inglês que consiste em um curso de Inglês, o qual possibilita ao

estudante desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar), como também diferentes abordagens para ensinar os quatro sistemas (gramática, vocabulário, pronúncia e fala). As atividades podem ser feitas online pelo site da *Education First* (learn.corporate.ef.com) ou pelo aplicativo intitulado de *EF English Live Business* – que pode ser baixado em smartphone.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários, a fim de construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas, diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Brasil, 1997, p. 45).

Atualmente, de acordo com a BNCC, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usarem essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social.

Além disso, o Inglês já se tornou uma das línguas mais faladas no mundo. Sendo assim, está inserida no cotidiano da sociedade brasileira. Convive-se com o idioma por meio de palavras usadas no dia a dia através de rótulos, filmes, músicas, propagandas, fachada de comércios e, principalmente, em virtude da internet ligada às redes sociais. Ao perceber que esse idioma é importante no mundo atual, compreende-se que faz-se necessário o seu aprendizado no intuito de oportunidades no âmbito cultural, profissional e até mesmo pessoal.

Dessarte, aprender um outro idioma é essencial para possibilitar uma perspectiva de novos rumos para qualquer indivíduo que queira tornar-se protagonista da sua própria história, mais especificamente, os alunos da educação básica. Diante desse contexto, a partir dos pressupostos do sociointeracionismo de Vygotsky (1978), serão analisados o processo e o progresso da aprendizagem de uma estudante com deficiência intelectual perante o desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês.

Assim, a fim de compreender os estudos realizados sobre a temática, antecipa-se aqui não foram encontrados estudos finalizados acerca da Plataforma Mais Inglês,

uma vez que é uma política estadual e recente – a qual é discutida nesta dissertação baseada no tema aprendizagem de língua inglesa e alunos com deficiência intelectual -, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES¹. Como filtro foram utilizados os seguintes vocábulos: Aprendizagem AND Aluno AND Deficiência intelectual AND inglês. Delimitou-se como período os últimos 20 anos (2004-2024). Desta primeira busca resultou em apenas um trabalho.

O trabalho encontrado trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada *O Ensino da Língua Inglesa para Alunos com Deficiência Intelectual: uma relação possível*, cuja autoria é de Thiago de Aquino Mozer. A dissertação foi defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2020. A pesquisa teve como objetivo geral: investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa de Mozer (2020) sustentou-se em uma perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, por entender que todas as pessoas, independente de suas características físicas, mentais e sensoriais, são capazes de aprender e se desenvolver. Metodologicamente, a dissertação de cunho qualitativo, inclinou-se na perspectiva do estudo exploratório e realizou um levantamento bibliográfico sobre a temática. Para a produção de dados, foram utilizadas análise documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, o autor identificou que o ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional ainda é escasso, contudo, percebeu que os professores estão empenhados em mudar essa situação. Dessa forma, o autor concluiu que o trabalho é necessário para que se possa pensar em dispositivos para a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Fundamental.

Também foi realizada uma busca no Repositório Institucional da UEL – REUEL², valendo-se das mesmas palavras-chave, no qual obteve-se o resultado de apenas uma dissertação intitulada *Ensino de Inglês para alunos com deficiência: um balanço (2000 - 2016) da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística*, com autoria de Cabral (2017). Com base no Materialismo Histórico-Dialético-Cultural, essa

¹ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um site de consulta aberta, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

² O REUEL é um site de consulta aberta que pertence à Universidade Estadual de Londrina/PR. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/home>. Acesso em: 15 jun. 2024.

pesquisa realizada entre 2000 e 2016 analisou teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação no Brasil, com foco no ensino de inglês para alunos com deficiência. Foram catalogadas 46.256 dissertações e teses, e os resultados indicaram concentração desses estudos nas regiões Sudeste e Sul do país. Além disso, apontou-se o esvaziamento teórico da pesquisa em Ciências Humanas, a contradição entre a concepção da deficiência como social e as propostas de ensino de inglês, e a necessidade de pesquisas com propostas e testes de atividades para esse público

Após a pesquisa realizada e a análise dos estudos encontrados, ficou evidente que no Brasil ainda não existem estudos acadêmicos focados no ensino de inglês para pessoas com deficiência intelectual em escolas regulares que focalizem o uso da plataforma Mais Inglês.

Considerando que a língua inglesa faz parte do currículo de todos os alunos, é fundamental que sejam desenvolvidos estudos direcionados à prática do ensino de inglês para alunos com deficiência intelectual. Assim, o ensino de inglês no ensino fundamental se torna um pilar essencial para que esses alunos aprendam e se desenvolvam, utilizando a língua inglesa como uma ferramenta adicional para o seu aprendizado e crescimento. Isso garantirá não apenas a qualidade do ensino para esses estudantes, mas também lhes proporcionará mais oportunidades como cidadãos com direitos na sociedade a que pertencem.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: acontece o processo de inclusão ou exclusão de aluno com deficiência intelectual no desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês?

Partindo desta questão, esta dissertação teve por objetivo geral analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa e o progresso da estudante com deficiência intelectual perante o desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês da Education First - EF ofertado pelo Programa Mais Inglês/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) fazer uma revisão de literatura acerca de pesquisas já realizadas sobre a temática; b) mapear o quantitativo de alunos na rede estadual e na escola em que a estudante frequenta; c) observar por intermédio de um estudo de caso o processo de aprendizagem de uma aluna com deficiência no uso da plataforma Mais Inglês durante as aulas de inglês.

A metodologia empregada para fazer o levantamento do quantitativo de alunos com deficiências matriculados na rede estadual e do contexto de pesquisa valeu-se da abordagem quantitativa, contudo, não foi a metodologia principal da dissertação, uma vez que os dados coletados serão interpretados, sendo a metodologia qualitativa que prevaleceu na pesquisa.

Para a coleta de dados foram empregados os seguintes procedimentos: observação e estudo de caso, na Escola Estadual Irene Gomes com uma aluna que tem deficiência intelectual, observando como ela desenvolve as atividades propostas na política pública Mais Inglês/MT, especificamente o uso da plataforma Mais Inglês. Os dados foram categorizados e analisados com base na teoria do sociointeracionismo de Vygotsky (1997).

Tendo em vista os propósitos descritos, o documento se estrutura a partir desta introdução que apresenta os pressupostos teóricos, objetivos e intenções norteadoras da pesquisa. O capítulo um, intitulado *O processo de aprendizagem da língua inglesa dos estudantes com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva*, discorre sobre o conceito de inclusão, a história da educação inclusiva no mundo, no Brasil e no Mato Grosso, além dos aspectos linguísticos e educacionais da deficiência intelectual.

Já o capítulo dois, intitulado *Perspectivas teóricas da pesquisa*, apresenta um histórico das teorias de aquisição da linguagem (Benveniste, 2005; Vygotsky, 1997; Pinker, 2002; Chomsky, 1997), um histórico das teorias de aquisição de segunda língua (Kenedy, 2013; Chomsky, 1965; Levy, 1985; Pinker, 2002; Genesee, 2001b), as definições das categorias linguísticas, um retrato do ensino de língua inglesa no Brasil, um retrato do ensino de língua inglesa em Mato Grosso e finaliza com uma explanação sobre as crianças com deficiência intelectual e seu processo de aquisição da linguagem.

Já no capítulo três apresenta-se o percurso metodológico trilhado por essa pesquisa – tipo de pesquisa, métodos e procedimentos de coleta de dados, contexto e participantes da pesquisa.

A análise dos dados está no capítulo quatro, no qual apresentam-se os dados das observações, descrevendo o processo e o progresso da participante ao utilizar a plataforma Mais Inglês e analisando à luz do sociointeracionismo de Vygotsky (1978).

A conclusão traz as reflexões finais deste estudo e, por fim, o documento se encerra com as referências utilizadas nessa pesquisa.

PPGEL/UFMT

CAPÍTULO 1

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dividido em seis seções este capítulo apresenta alguns conceitos principais sobre a temática da pesquisa. Inicialmente, discute o conceito de inclusão. Em seguida, apresenta a história da educação inclusiva no contexto mundial, nacional e estadual e, por último, apresenta os aspectos linguísticos e educacionais da deficiência intelectual e quais os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência intelectual na aprendizagem da língua inglesa.

1.1 CONCEITO DE INCLUSÃO

A partir dos anos 90, a temática da inclusão tornou-se objeto de intensos debates tanto na sociedade quanto no âmbito das instituições educacionais, visando estimular diálogos e iniciativas contínuas voltadas para a promoção da inclusão.

A definição de inclusão segundo o dicionário Luft (2002) é abranger, compreender, inserir, introduzir ou fazer parte. Ultimamente, tem ocorrido um movimento global em prol da educação inclusiva, que defende o direito de todos os estudantes participarem conjuntamente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca a importância de promover uma convivência respeitosa, valorizando as diferenças e combatendo qualquer forma de discriminação. A inclusão social abrange os valores e a orientação sociocultural com repercussões políticas, visando a incorporação de pessoas na sociedade que, devido a condições particulares, foram anteriormente excluídas ou repelidas pelo sistema. Diante desse panorama, são adotadas estratégias de reeducação e medidas regulatórias específicas (Gomez, 2022). Neste sentido,

a inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (SEE-MEC, 2005, p.34).

Mantoan (2003) define inclusão como sendo a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas

diferentes de nós. Logo, a capacidade de acolher a diversidade torna-se não apenas uma virtude, mas uma premissa fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e enriquecedora.

Conforme Mantoan (2003), os primeiros passos em direção à integração, “inclusão”, de crianças com deficiência surgiram, em 1969, a partir de indagações sobre as práticas sociais e escolares que promoviam a segregação. Esses movimentos fundamentam-se no princípio da padronização, que, apesar de inicialmente aplicado ao contexto escolar, estende sua influência a todas as expressões e atividades humanas, permeando cada fase da vida, independentemente de as pessoas enfrentarem ou não incapacidades, dificuldades ou inaptações. Diz respeito a uma perspectiva de inclusão parcial, uma vez que a escola, como um todo, permanece inalterada, enquanto os alunos são compelidos a se ajustar às suas exigências.

Nesta perspectiva, diferenciar integração e inclusão é necessário para compreender as abordagens educacionais. Enquanto a integração busca inserir alunos que foram previamente excluídos, a inclusão adota uma perspectiva mais abrangente e aprofundada. Em contraste com a integração, a inclusão propõe não apenas a aceitação, mas a inserção sistemática de todos os alunos, sem qualquer exceção, com intuito de garantir que nenhum estudante seja deixado de fora do ambiente escolar regular.

No contexto da inclusão, está ocorrendo uma transformação de paradigmas em todo o mundo. As políticas e práticas educacionais associadas a esse movimento são bastante recentes. Como é comum em qualquer processo inovador, surgem incertezas, controvérsias, erros e medo, gerando inseguranças. No entanto, esse processo também proporciona novas perspectivas, descobertas e uma (re)interpretação do conhecimento, resultando em transformações significativas na experiência humana, especialmente nos âmbitos social e cultural. Essas mudanças impactam o cotidiano das pessoas, promovendo uma visão de mundo com menos preconceito e discriminação.

No cenário atual, a educação inclusiva emerge como um catalisador fundamental dessas mudanças de paradigmas. Mantoan (2003) ressalta que a educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. Ao romper com barreiras que antes limitavam a participação de diversos indivíduos no processo educacional, a

abordagem inclusiva não apenas busca eliminar estigmas e preconceitos, mas também propõe uma redefinição do ambiente educacional.

Nesse contexto, a educação inclusiva vai além das fronteiras tradicionais, estendendo-se ao ambiente escolar como um agente transformador. Ao promover um espaço que celebra e valoriza as diversas características sociais, étnicas e culturais dos alunos, ela cria as bases para uma colaboração mais significativa. A escola, como um dos principais cenários sociais, se torna crucial nesse processo de inclusão. Quando reconhece e integra as diferenças no contexto do ensino-aprendizagem, a escola desempenha um papel vital na formação de novos valores na sociedade moderna. Ao adotar uma abordagem inclusiva, ela contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo, independentemente de suas características ou habilidades, tem a oportunidade de participar plenamente e contribuir para o bem comum.

Assim, Mantoan (2003, p. 14) pontua que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Diante do cenário educacional, observa-se a interseção de dois termos, “integração” e “inclusão”, embora estejam frequentemente entrelaçados, apresentam distinções significativas.

Segundo Mantoan (2003) os dois vocábulos se confundem “integração” e “inclusão”. O termo integração tem o objetivo de integrar o estudante ao qual já foi excluído, ou seja, inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Nesta vertente, a integração acontece porque ele faz parte do grupo. Mas o processo de ensino aprendido nem sempre acontece. O processo se dá na questão estrutural do ambiente escolar, inserção parcial.

De acordo com Mantoan (2003), nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. Essa política resulta quase sempre em exclusão de pessoas com deficiência. Essa abordagem não apenas sublinha a

coexistência, mas também busca integrar os alunos com deficiência, estabelecendo, assim, os alicerces da discussão sobre inclusão educacional.

Diante dessa perspectiva, Pereira (1990) afirma que a integração é um processo complexo que envolve muito mais do que simplesmente inserir ou manter alunos com deficiência em classes regulares.

Por outro lado, a inclusão implica uma transformação na abordagem educacional, abrangendo as necessidades individuais não apenas dos alunos com deficiência e aqueles que enfrentam desafios de aprendizagem, mas de todos os demais, promovendo um ambiente propício para o sucesso na aprendizagem. Essas duas visões estabelecem os debates que envolvem o tema da inclusão, destacando a importância de considerar a diversidade de necessidades no contexto educacional.

Como afirma Mantoan (2004, p.21), “nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente. Todos têm direito de ser diferente até mesmo na igualdade”.

As perspectivas sobre integração e inclusão têm evoluído ao longo do tempo, refletindo uma sociedade mais consciente e comprometida com a igualdade. Enquanto a integração foi um passo inicial para promover a inclusão, a sociedade agora busca uma abordagem mais holística, reconhecendo a importância não apenas da participação, mas também do apoio e da adaptação para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão é guiada por uma visão mais ampla de educação, que valoriza a diversidade como um recurso enriquecedor para toda a comunidade escolar.

As mudanças nas perspectivas sobre integração e inclusão refletem um movimento global em direção a práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. A transição da integração para a inclusão é observada em diferentes partes do mundo, impulsionada por uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos com diferentes habilidades e características.

Na atualidade, a Educação Inclusiva e a Educação Especial fazem parte do ambiente escolar, pois, existem políticas que garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Faz-se necessário adotar abordagens inclusivas na educação especial, reconhecendo a importância de não apenas permitir a presença de alunos com deficiência, mas também de criar ambientes que ofereçam suporte e adaptação para atender às suas necessidades

individuais. A inclusão é vista como um princípio orientador que contribui para a promoção da equidade e aceitação da diversidade na educação. Sendo assim, carece diferenciar educação inclusiva e educação especial.

A Educação inclusiva é uma modalidade de ensino que reconhece e valoriza as diferenças de todas as pessoas, tem como característica desenvolver o senso de pertencimento ao grupo social em que está inserido. No caso do aluno com deficiência ou sem, sentir pertencente ao processo escolar e consequentemente eliminar ou diminuir os problemas que afetam a aprendizagem. Em outros termos, é um processo social, no qual

[...] escola inclusiva é uma escola 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).

Nesta vertente, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Nos artigos 205 e 206, da Constituição Federal (1988) é postulado, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Já a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas ou modalidades, como está descrito na Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Ela é feita de várias formas diferentes com atendimento educacional especializado, ou seja, conforme a necessidade específica de cada um em um ambiente escolar ou instituições especializadas, preferencialmente em uma rede regular de ensino. O processo ensino-aprendizagem é voltado exclusivamente para o aluno com deficiência. É um tipo de educação que se dá na escola.

Educação Especial, como “modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à

disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996).

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

Segundo Araujo (2010), após o término da Segunda Guerra Mundial, foram implementadas políticas sociais pelos países que faziam parte da Organização das Nações Unidas (ONU) traçando as primeiras diretrizes em prol da proteção das pessoas com deficiência, com intuito de proporcionar um tratamento diferenciado para estes cidadãos, promovendo sua reabilitação, capacitação e integração social.

De acordo com o autor citado acima, o pós-guerra, gerou uma grande quantidade de pessoas com deficiência. Entretanto, a necessidade de alavancar a economia europeia, fez com que as pessoas com deficiência fossem reintegradas no mercado de trabalho. Decorrente desse contexto, discussões a respeito dos direitos de pessoas com deficiência ganharam expressão.

É importante destacar, como etapa preliminar à inclusão, o movimento conhecido como *Regular Education Initiative* (REI), surgido nos Estados Unidos, que visava à integração de crianças com deficiência nas escolas regulares (Revista Inclusão, 2005).

De acordo com a Revista Inclusão, Revista da Educação Especial (Out/2005), o REI propõe a reforma da educação geral e especial para oferecer recursos mais abrangentes a todos os alunos. Surgido no final dos anos 80 e início dos anos 90 nos EUA, o movimento da inclusão expressa insatisfação com a integração, questionando o tratamento dado aos alunos com deficiência nos sistemas de ensino em vários países, frequentemente enraizados em um modelo médico de avaliação.

Assim, no pressuposto de uma sociedade inclusiva e fundamentada nos direitos humanos percebe-se a necessidade de normativas e que assegurem os direitos baseados no reconhecimento das diferenças como também da igualdade.

Quadro 1 – Linha do tempo da implementação da Educação Especial/Inclusiva no mundo

Ano	Implementação da Educação Especial/Inclusiva
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1959	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos/ Declaração de Jontiem
1994	Declaração de Salamanca

1999	Convenção da Guatemala
2000	Declaração de Dakar
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2015	Declaração de Incheon/ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
2020	Relatório global de monitoramento da educação 2020 – Educação e Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é reconhecida como um marco significativo na evolução dos direitos humanos. Resultado de um processo de elaboração conduzido por uma assembleia composta por representantes de diversas esferas jurídicas e culturais de todo o mundo, a DUDH foi oficialmente proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, mediante a Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Seu propósito é estabelecer uma norma universal a ser adotada por todas as nações e povos. Esta declaração foi pioneira ao garantir a proteção abrangente dos direitos humanos em escala global. Além disso, tem sido uma fonte de inspiração para a elaboração e revisão das constituições de diversos Estados e para o fortalecimento das democracias em formação.

No artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer discriminação. Este artigo reafirma o princípio fundamental da igualdade perante a lei, garantindo que todos tenham acesso à justiça e aos direitos legais de forma equitativa e imparcial.

Segundo Chaveiro e Barbosa (2005), em 1950 deu-se início ao movimento contrário à política de segregação, incentivando a integração das pessoas com deficiência, porém, incumbindo a elas o máximo esforço na superação suas limitações e alcançar a plena adaptação ao meio social. Os autores destacam ainda que a lógica da integração é negada, posteriormente, pela concepção de inclusão:

Na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência. (Chaveiro & Barbosa 2005).

Segundo Souza (2017), o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi reafirmado em 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Nesse documento, foram estabelecidos dez princípios que visam o desenvolvimento da infância, dentre eles, o que certifica que a criança tem

direito a receber educação escolar gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares.

Seguindo as ideias de Mendes (2006), diversos elementos contribuíram para a transformação de perspectivas no contexto da educação de indivíduos com deficiência. Destacam-se, inicialmente, a intensificação dos movimentos sociais que resultaram na proposição de integração escolar como contraposição à segregação. Além disso, as pesquisas científicas sobre metodologias de ensino para pessoas anteriormente consideradas incapazes de aprendizado também influenciaram significativamente essa mudança de paradigma. Adicionalmente, a mobilização de diversos grupos de pessoas com deficiência, familiares e profissionais, desempenhou um papel relevante ao exigir políticas destinadas a assegurar direitos e em 1971, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga um documento que trata das garantias das pessoas com deficiência intelectual. Alguns anos depois, em 1975, A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama o documento Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência que inclui todas as deficiências.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência de 1975 estabelece uma série de princípios fundamentais destinados a promover os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência. Esses princípios incluem a dignidade e autonomia das pessoas com deficiência, a não discriminação contra elas, a garantia de igualdade de oportunidades, a acessibilidade em todos os aspectos da vida, o respeito pela diversidade e a igualdade de gênero. Essa declaração foi um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e serviu como base para o desenvolvimento de legislação e políticas de inclusão em todo o mundo.

Os movimentos sociais em prol do direito à educação e dos direitos das pessoas com deficiência reiteram globalmente que a educação é um direito fundamental e universal, defendendo que todas as pessoas devem ter a oportunidade de aprender em conjunto na escola inclusiva.

Na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994). De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-8):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças

que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A Declaração de Salamanca é um documento crucial no campo da educação inclusiva, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Esta declaração representa um marco significativo na promoção dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, reafirmando o compromisso global com a educação inclusiva para todos os alunos.

A Declaração de Salamanca enfatiza a importância de uma abordagem centrada no aluno e baseada nos princípios da equidade, diversidade e qualidade na educação. Ela rejeita a prática de segregação e discriminação, defendendo em vez disso a integração de todos os alunos em escolas regulares, independentemente de suas diferenças.

Um dos princípios fundamentais da Declaração de Salamanca é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso implica a adoção de políticas e práticas educacionais inclusivas que reconheçam e respondam às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Nunes, Saia & Tavares (2015), a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, foram dois momentos históricos notáveis pois marcam a transformação do paradigma que orienta a educação inclusiva. No primeiro, a preocupação com a educação se tornou uma questão global. No segundo momento, uma declaração foi aprovada com o intuito de reconhecer as diferenças, atender às necessidades individuais, promover a aprendizagem, destacar a importância da escola inclusiva e capacitar os professores. Esses documentos propuseram que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, fossem matriculados em escolas regulares, destacando a necessidade urgente de reformas educacionais para garantir que a educação fosse acessível a todos.

A Declaração da Guatemala sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um instrumento legal internacional que enfoca os direitos das pessoas com deficiência. Promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, esta

declaração estabelece uma série de princípios fundamentais destinados a promover a igualdade de oportunidades, a não discriminação, a acessibilidade, a autonomia e a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Ela reafirma o compromisso internacional de garantir que as pessoas com deficiência desfrutem de seus direitos humanos em igualdade de condições com os demais membros da sociedade, reconhecendo suas capacidades e valorizando suas contribuições para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Essa declaração representa um marco importante na promoção da inclusão e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência em nível global.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Dakar, Senegal, em 2000, teve um outro documento fundamental no contexto da educação global foi a Declaração de Dakar. Este documento reitera o compromisso dos países signatários com a realização do direito à educação de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que aborda desafios cruciais enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo.

A Declaração de Dakar articula uma visão abrangente para a educação, destacando a importância de uma abordagem holística que abranja não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade, a equidade e a inclusão. Além disso, reconhece que a educação desempenha um papel vital no desenvolvimento econômico, social e humano das sociedades. Uma das principais ênfases da Declaração de Dakar é a definição de metas e compromissos específicos para orientar os esforços de educação global. Ao definir metas claras e estabelecer uma visão compartilhada, este documento continua a orientar os esforços globais para promover uma educação de qualidade e inclusiva em todo o mundo.

Além disso, a Declaração de Dakar ressalta a importância da parceria entre governos, organizações internacionais, sociedade civil e setor privado para alcançar os objetivos estabelecidos. Reconhece a necessidade de investimentos substanciais em educação e o papel crucial da cooperação internacional na mobilização de recursos e no apoio técnico.

Na sequência de décadas de esforços das Nações Unidas para promover uma mudança de atitudes e abordagens em relação às pessoas com deficiência, emerge como um marco significativo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006, com o objetivo de promover e proteger os direitos humanos das

peessoas com deficiência em todo o mundo. Este documento reconhece a dignidade inerente e os direitos iguais de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, sensorial, intelectual ou mental. Além disso, enfatiza a importância da inclusão social e da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Dentre seus artigos destacam-se alguns princípios no Artigo 3º: respeito pela dignidade inerente, autonomia individual e independência das pessoas com deficiência; não discriminação em qualquer aspecto da vida das pessoas com deficiência; participação e inclusão plena e efetiva na sociedade; respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência; acessibilidade em todos os aspectos da vida, garantindo que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da sociedade; igualdade entre homens e mulheres com deficiência; respeito pela evolução das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservarem suas identidades.

Como também no seu Artigo 7º, estabelece que os Estados Partes devem tomar todas as medidas necessárias para garantir que as crianças com deficiência tenham acesso pleno e igualitário a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sem qualquer forma de discriminação. Isso inclui garantir que as crianças com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as outras crianças para desfrutar de educação, saúde, lazer, participação na vida cultural e social, entre outros aspectos da vida. Ademais, assegurar que as crianças com deficiência sejam tratadas com igualdade e tenham suas necessidades específicas reconhecidas e atendidas pelos Estados Partes.

Esses princípios são fundamentais para promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, reconhecendo sua igualdade de direitos e oportunidades em todas as esferas da vida.

O movimento global da Educação para Todos, que teve início em Jomtien, em 1990, e foi reiterada em Dakar, em 2000, representa um dos compromissos mais significativos com a educação nas últimas décadas, contribuindo de maneira substancial para impulsionar avanços consideráveis no campo educacional.

Durante o Fórum Mundial de Educação, em 2015, realizado em Incheon, Coreia do Sul, com o propósito de discutir e estabelecer estratégias para promover a educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos, resulta em um documento, baseado no legado de Jomtien e Dakar, a Declaração de Incheon. Neste documento,

os participantes reiteraram seu compromisso com a educação como um direito humano fundamental e como um instrumento essencial para promover o desenvolvimento sustentável em escala global.

O Fórum de Incheon foi organizado no contexto dos esforços internacionais para avançar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Contudo, a trajetória da Educação Especial/inclusiva no Brasil sofre reverberações da evolução ocorrida no contexto mundial. Assim, nas últimas décadas, o país passou por mudanças significativas em suas políticas educacionais, visando uma abordagem mais inclusiva. O quadro a seguir apresenta uma linha do tempo das principais implementações legislativas para a promoção de uma educação inclusiva.

Quadro 2 – Linha do tempo da implementação da Educação Especial/Inclusiva no Brasil

Ano	Implementação da Educação Especial/Inclusiva
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no MEC
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1994	Política Nacional de Educação Especial,
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
------	--

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do quadro, observa-se que, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Brasil fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Assim, a lei 4.024/61 assinala o direito dos “especiais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Essa mesma lei, a LDB, definiu como “especial” alunos com deficiências físicas, mentais, os com atraso na aprendizagem e os superdotados. Porém, o sistema não conseguiu atender as necessidades e esses alunos continuaram sendo conduzidos para escolas e classes especiais.

Já no ano de 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Assim, a educação é tal como está estabelecida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, (Art.205, CF, 1988).

No seu artigo 206, inciso I, da CF, a educação é postulada com o princípio de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nos anos 90, o então presidente da república, Fernando Collor de Melo, sanciona Lei nº. 8.069/90 que dispõe O Estatuto da Criança e do Adolescente. No artigo 55, reforça as demais leis citadas acima, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos mundiais como Convenção de Direitos das Crianças (1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas

públicas da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca consolida e inova a inclusão educacional e social.

Ao longo da história, a educação esteve sujeita a diferentes modelos que refletiam atitudes variadas em relação à diversidade de habilidades e características dos alunos. No entanto, foi na década de 1990, com a promulgação da Declaração de Salamanca pela UNESCO, a inclusão ganhou reconhecimento global como uma abordagem fundamental para promover uma educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca a necessidade de uma educação inclusiva que reconheça e responda às diversas necessidades de aprendizagem, defendendo a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem receber educação no ambiente regular da escola.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade.

Segundo Menezes (2001), essa Declaração, substancialmente, ampliou o propósito do conceito de necessidades educacionais especiais, adotando uma abordagem global e abrangente. Em consonância com os princípios de equidade e justiça social. O autor considera que em consonância com os princípios de equidade e justiça social, a Declaração de Salamanca adotou uma perspectiva inclusiva, considerando como necessidades educacionais especiais não apenas as associadas a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, mas também as relacionadas a fatores sociais, econômicos e culturais. Assim, a declaração abraçou uma compreensão ampliada das barreiras à aprendizagem e à participação na escola, reconhecendo que crianças e jovens podem enfrentar dificuldades devido a uma variedade de circunstâncias, incluindo desvantagens socioeconômicas, marginalização cultural, diferenças linguísticas, entre outros fatores.

Nesse contexto, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum,

no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (PNEE, 1994, p.19). Essa política foi considerada um atraso ao que se refere a inclusão escolar porque permitia o ingresso as salas de aulas regulares se as crianças fossem capazes de desenvolver as atividades da mesma maneira que as ditas “normais”. Na qual fere os princípios da educação inclusiva em que toda pessoa tem direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem é singular; o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos pois a educação inclusiva é direito de todos, com deficiência ou sem.

De acordo com a resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, o que norteia as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da inclusão. Faz se necessário levar em consideração as diferenças individuais em que possibilite a diminuição das desigualdades e preconceitos e garantir a construção da autonomia e do exercício da cidadania por todos, com ou sem deficiência. Sendo assim, a educação especial acontece de forma efetiva dentro do contexto inclusivo.

A Educação Especial tem uma grande importância principalmente em sua perspectiva inclusiva, pois é por meio dela que os direitos aos indivíduos são assegurados por lei, ocorrendo este processo inclusivo na rede regular de ensino (Kassar, 2011).

A LDB de 20 de dezembro de 1996, já reformulada, regulamenta o sistema educacional do País, tanto no âmbito público quanto no privado. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição.

De acordo com a lei nº 9.394 /1996, no capítulo V, referente a Educação Especial, em seu Art. 58, entende-se que é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nessa Lei, no Art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Já o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, em 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Essa lei assegura o pleno exercício dos direitos individuais e social da pessoa com deficiência e sua efetiva integração.

Neste contexto, em 06 de julho de 2015, o Congresso Nacional decreta e sanciona a Lei nº 13.146, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 2º considera uma 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.

A Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina, no Art. 27, que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurando 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. Esta lei delibera em seu parágrafo único, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Portanto, o paradigma da Educação Inclusiva, enquanto fenômeno educacional de importância global, encontra sua base em dois marcos fundamentais: a Declaração

Mundial de Educação para Todos, promulgada em 1990, e a subsequente Declaração de Salamanca, em 1994. Esses documentos representam marcos significativos na evolução das políticas educacionais, delineando um compromisso internacional com a promoção da inclusão educacional como um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades ou características.

Segundo Sasaki (1998), esses documentos serviram para chamar a atenção quanto à urgência de ações que tornassem realidade uma Educação capaz de reconhecer diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

Através dessas declarações, os Estados-membros e as organizações internacionais reconheceram a necessidade de sistemas educacionais mais acessíveis, flexíveis e adaptáveis, capazes de responder às diversas necessidades e potencialidades dos alunos, e comprometeram-se a desenvolver estratégias e práticas inclusivas para alcançar esse objetivo.

1.3.1 Histórico das mudanças de nomenclatura para pessoas com deficiência

A terminologia para pessoas com deficiência no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, acompanhando a evolução da percepção social e legal sobre essa população. A transição dos termos reflete avanços na busca por uma sociedade mais inclusiva e na promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Isto posto, a seguir discorre-se sobre como as leis foram alterando tal nomenclatura.

De acordo com Silva e Keske (2021), as primeiras leis brasileiras usavam termos como "inválido" ou "incapacitado" para referir-se a pessoas com deficiência, refletindo uma visão assistencialista. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, empregava essa terminologia, tratando principalmente de veteranos de guerra e trabalhadores incapacitados.

Nos anos 1960, houve uma ampliação do interesse por políticas de inclusão e educação especial, mas com uma terminologia ainda limitante. Nessa época, o termo "defeituoso" aparece em documentos oficiais, posteriormente sendo substituído por "deficiente", que foi amplamente utilizado a partir de 1975, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Essa

terminologia, embora representasse um avanço em relação às anteriores, ainda mantinha um caráter estigmatizante (Silva e Keske, 2021).

Posteriormente, na década de 1980, o Brasil passou a adotar oficialmente o termo "portador de deficiência" com a Lei nº 7.853, de 1989. Esse termo surgiu com a intenção de usar uma linguagem mais neutra, com menos conotação de incapacidade. A lei representou um avanço importante ao garantir o direito à educação e ao trabalho das pessoas com deficiência (Silva e Keske, 2021).

Os autores Silva e Keske (2021) apontam que na década de 1990 e início dos anos 2000 houve uma intensa busca pela inclusão de direitos e luta por uma terminologia adequada. Durante esse período, a expressão "portador de deficiência" continuou a ser utilizada, mas surgiram questionamentos de movimentos sociais e estudiosos sobre o termo. A expressão "portador" sugeria que a deficiência era uma condição temporária ou separável, o que não correspondia à realidade dessas pessoas.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo "pessoas com necessidades especiais" foi introduzido no contexto educacional. No artigo 58, a LDB refere-se ao atendimento educacional especializado a estudantes que demandavam condições diferenciadas de ensino. O termo buscava incluir não apenas as pessoas com deficiência, mas também outras condições que exigiam adaptações, como dificuldades de aprendizagem ou condições de vulnerabilidade. Esse termo, entretanto, foi posteriormente questionado, pois englobava situações distintas das necessidades das pessoas com deficiência e diluía a atenção específica a essa população (Silva e Keske, 2021).

Durante os anos 2000, o termo "pessoas com necessidades especiais" foi amplamente utilizado, especialmente em contextos educacionais, para englobar todas as adaptações que diferentes grupos de estudantes poderiam demandar. Contudo, organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e movimentos sociais começaram a enfatizar que essa expressão não abordava adequadamente as especificidades e necessidades exclusivas das pessoas com deficiência, o que poderia limitar políticas inclusivas focadas nesses cidadãos (Silva e Keske, 2021).

Dessa forma, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008 pelo Decreto Legislativo nº 186, introduziu oficialmente o termo "pessoa com deficiência". Esse marco foi decisivo, pois trouxe uma perspectiva social da deficiência, entendendo que

a deficiência resulta da interação entre as limitações da pessoa e as barreiras impostas pelo ambiente. Esse decreto reformulou a legislação e representou um avanço significativo na luta por inclusão (Silva e Keske, 2021).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 2015 – consolidou o termo "pessoa com deficiência" na legislação brasileira, abandonando oficialmente os termos "portador de deficiência" e "pessoas com necessidades especiais" ao referir-se especificamente a pessoas com deficiência. A LBI reafirmou a importância de focar na remoção de barreiras e promover a acessibilidade para garantir a igualdade de direitos. Essa legislação reforçou o entendimento de que a deficiência não é uma limitação inerente, mas o resultado da interação com um ambiente que não se adapta às necessidades de todos (Silva e Keske, 2021).

Atualmente, "pessoa com deficiência" é o termo utilizado em documentos legais e políticas públicas, alinhando-se aos preceitos da Convenção Internacional e à LBI. A mudança de terminologia demonstra o avanço de uma visão assistencialista para uma abordagem de inclusão e direitos, onde o foco está na eliminação de barreiras e na valorização da dignidade e autonomia das pessoas com deficiência (Silva e Keske, 2021).

1.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATO GROSSO

O início da educação especial em Mato Grosso remonta às décadas de 1970 e 1980, quando surgiram as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência. Essas iniciativas foram impulsionadas principalmente por organizações não governamentais, pais e profissionais dedicados à causa. Segundo Silva (2004), nesse período, foram criadas escolas e centros especializados, que ofereciam atendimento segregado, ou seja, separado do ensino regular.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação para todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o cenário começou a mudar. A LDB estabeleceu que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a integração dos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, o movimento pela inclusão ganhou força em Mato Grosso, alinhado com as políticas nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(2006). De acordo com Mantoan (2003), a partir de então, o foco passou a ser a inclusão educacional, com a implementação de políticas que visavam adaptar as escolas regulares para receber todos os alunos.

O governo do Estado de Mato Grosso, em parceria com municípios e organizações da sociedade civil, desenvolveu diversos programas e projetos para apoiar a educação inclusiva. Entre eles, destacam-se a formação continuada de professores, a adaptação de currículos e a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis. Mendes (2010) destaca que esses esforços foram essenciais para a promoção da inclusão.

O Estado de Mato Grosso, ciente da necessidade de implementar políticas educacionais equitativas e inclusivas que proporcionem oportunidades iguais, eliminem barreiras e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, instituiu a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esta política, fundamentada na Lei nº 11.689 de 15 de março de 2022, incorpora conceitos de aprendizado ao longo da vida e planos de desenvolvimento individual e escolar, visando atender às necessidades específicas dos educandos e assegurar seu pleno desenvolvimento educacional e social.

Em seu capítulo III, destina-se a atender estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação em todos os níveis de educação, considerando suas necessidades e potencialidades. As diretrizes do Capítulo IV reforçam a importância de oferecer atendimento educacional especializado em diversos ambientes, garantindo a existência de escolas e classes bilíngues de surdos. Além disso, enfatiza-se a prioridade da participação da família e do educando nas decisões educacionais, assegurando, assim, condições para a plena participação na sociedade.

No Capítulo V, a política detalha os serviços e recursos da educação especial, abrangendo "centros de apoio e atendimento especializado, classes e escolas bilíngues de surdos, classes e escolas especializadas, materiais didático-pedagógicos acessíveis, núcleos de acessibilidade e tecnologia assistiva." O Capítulo VI complementa ao identificar que:

os atores essenciais para a implementação dessa política, incluem equipes multiprofissionais e interdisciplinares, guias-intérpretes, professores bilíngues, professores de educação especial, profissionais de apoio escolar e tradutores-intérpretes de Libras. (Mato Grosso, 2022)

A política, ao estabelecer um quadro abrangente para a educação inclusiva, almeja não apenas assegurar que os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação recebam um atendimento educacional especializado de qualidade, mas também promover um ambiente educacional que seja verdadeiramente equitativo e inclusivo. Tal abordagem visa eliminar barreiras, garantir a participação ativa e plena de todos os educandos e fomentar um desenvolvimento integral que abrange não só o aspecto acadêmico, mas também o social. Assim, a implementação desta política no Estado de Mato Grosso representa um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é valorizada e todos os indivíduos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Apesar dos avanços, a educação inclusiva em Mato Grosso enfrenta desafios significativos. Entre eles, estão a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, a necessidade de maior capacitação de professores e a resistência de alguns setores da sociedade. No entanto, a crescente conscientização sobre a importância da inclusão e os esforços contínuos para superar esses obstáculos têm gerado progressos notáveis (Oliveira, 2012).

O futuro da educação inclusiva em Mato Grosso depende da continuidade e do fortalecimento das políticas públicas, da colaboração entre governo, sociedade civil e comunidade escolar, e do compromisso com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras, a valorização da diversidade e a garantia de direitos para todos os alunos são pilares fundamentais para alcançar esse objetivo (Aranha, 2001).

Em suma, a história da educação inclusiva em Mato Grosso é uma trajetória de lutas, conquistas e desafios, marcada pela busca constante por uma educação equitativa e de qualidade para todos.

1.5 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com a ascensão do movimento de lutas sociais, ocorreu uma revisão na terminologia adotada para descrever condições de deficiência, resultando na substituição do termo "deficiência mental". Nesse sentido, a American Association on

Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2011) formalizou a adoção do termo "deficiência intelectual", o qual permanece em uso até os dias atuais. Contudo, é importante notar que o termo anterior, "deficiência mental", ainda é presente em alguns discursos sociais.

Segundo Pessotti (1988), houve uma transformação de conceitos visando enriquecer a compreensão previamente associada a expressões como "débil mental", "idiota", "retardado mental", "excepcional" e "incapaz mentalmente". Estes termos foram historicamente utilizados por profissionais da área médica em diferentes períodos da evolução sociocultural. Essa transição conceitual reflete a urgência de avanços tanto na esfera linguística quanto na compreensão dos termos relacionados à saúde mental e à deficiência intelectual.

Jannuzzi (2004) e Amaro (2007) salientam que até a metade do século XIX, a deficiência intelectual era sinônimo de loucura e de alienação mental, no qual o indivíduo era profundamente afetado em sua compreensão do mundo, das coisas, da natureza e dos homens.

Ao destacar a utilização histórica inadequada ou estigmatizante desses termos, abre-se espaço para uma análise crítica e para a adoção de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos indivíduos com diversas habilidades cognitivas, promovendo a adesão de uma linguagem empática e uma compreensão mais abrangente e humanizada das questões relacionadas à saúde mental e à diversidade cognitiva.

Sassaki (2004) justifica o uso do termo deficiência intelectual afirmando que este é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS- 2010), a deficiência intelectual é definida como uma condição caracterizada por uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas, bem como de aprender e aplicar novas habilidades, resultando em um comprometimento da inteligência. Esta condição é essencialmente marcada por alterações ocorridas durante o período de desenvolvimento nas faculdades que determinam o nível global de inteligência, incluindo as funções cognitivas, linguagem, habilidades motoras e capacidade social. Tais alterações tendem a ter um impacto duradouro sobre o desenvolvimento do indivíduo (World Health Organization, 2010).

De acordo a 11ª edição da AAIDD (2010, p. 5) a definição de deficiência intelectual é caracterizada por: “Limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos”.

A DI é classificada em leve, moderada, severa e profunda, isso relacionado ao funcionamento intelectual de cada indivíduo, segundo American Psychiatry Association -APA (2014) o funcionamento adaptativo é o que é determinante com relação ao nível de apoio necessário para que esses sujeitos possam realizar diversas atividades.

O conceito de 'Deficiência Intelectual', tal como delineado pela AADID, tem implicações substanciais para a compreensão e abordagem das necessidades educacionais e sociais das pessoas afetadas. Os Manuais Médicos, como o DSM-5, descrevem a deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, o que afeta a comunicação, as habilidades sociais e a autonomia no dia a dia.

Essa visão clínica permite uma compreensão das necessidades específicas desses alunos; no entanto, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) destaca a importância do ambiente social e da interação para o desenvolvimento da linguagem e das funções cognitivas em pessoas com deficiência intelectual. Sob a perspectiva da linguística aplicada, mesmo com as limitações inerentes à condição, é possível oferecer um suporte eficaz que promova a autonomia e a interação social, fatores fundamentais para o progresso dos alunos com deficiência intelectual. Vygotsky, em suas obras, salienta a importância de reconhecer e abordar as diferenças individuais de forma holística, integrando fatores contextuais e culturais na compreensão das capacidades cognitivas e adaptativas dos indivíduos com deficiência intelectual.

Neste aspecto, salienta-se que esta pesquisa compreende a pessoa com deficiência intelectual como capaz de desenvolver suas habilidades intelectuais a partir da mediação como proposto por Vygotsky (1978).

1.5.1 Os estudantes com deficiência intelectual e os desafios da aprendizagem da língua inglesa.

De acordo com Vygotsky (2004), qualquer categoria que não se ajuste aos padrões pela sociedade é excluída, uma vez que não atende aos critérios de pertencimento estabelecidos pelos padrões sociais. Esse fato não é diferente no âmbito escolar. O autor destaca que o que determina o destino de uma pessoa, em última análise, não é a deficiência em si, mas sim suas consequências sociais e sua realização psicossocial (Vygotsky, 1997).

Para Vygotsky (1997), é um erro supor que uma deficiência impacta todas as habilidades intelectuais de modo homogêneo e negativo, dado que o desenvolvimento das funções psicológicas é diretamente influenciado pela qualidade e quantidade dos estímulos fornecidos. Ele também propõe que a deficiência não seja vista como uma condição estática, mas sim como um processo de desenvolvimento contínuo.

Dessa forma, Vygotsky (1998) sugere que as características e atitudes individuais são moldadas por interações com o coletivo, sendo que todo desenvolvimento é construído através das relações com o meio e com os outros. Nesse sentido, ao discutir interações e processos de aprendizagem, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ilustra a diferença entre o nível de desenvolvimento real, onde um indivíduo pode resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, onde problemas são resolvidos com auxílio de alguém mais experiente.

Segundo Pereira (2005), é crucial que as práticas pedagógicas na educação inclusiva priorizem atividades desafiadoras que incentivem os alunos a produzirem conhecimento. Portanto, é fundamental que os estímulos fornecidos aos alunos com necessidades especiais na escola sejam consistentes e adequados.

Para tanto, Veltrone e Mendes (2007) argumentam que é essencial ter conhecimento detalhado das características da Deficiência Intelectual, especialmente em relação ao impacto cognitivo, abrangendo desempenhos intelectuais e habilidades associadas às funções sociais, emocionais e práticas para atividades diárias. Isso permite uma melhor compreensão das possibilidades de aplicação pedagógica no contexto escolar.

Assim, a mediação da aprendizagem precisa de estímulos autênticos, como a tecnologia, que promovam a geração de conhecimento e, quando bem empregados, ofereçam experiências de ensino enriquecedoras. Nesse aspecto, Vygotsky (1994) enfatiza que a utilização de ferramentas que tornem o ensino lúdico é de grande relevância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, para Vygotsky (1997), a aprendizagem escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da pessoa com deficiência, e o professor atua como mediador fundamental no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos. O autor afirma que:

é essencial reconhecer o desenvolvimento da pessoa, focando não na deficiência em si, mas na resposta que ela apresenta em sua personalidade ao enfrentar suas dificuldades, o que resulta na definição de sua deficiência. O aluno não é definido apenas por suas limitações, mas seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade global se equilibra e se compensa através dos processos de desenvolvimento. (Vygotsky, 1997, p. 105).

Portanto, Vieira (2017) assevera que, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, todos os alunos com Deficiência Intelectual têm a capacidade de aprender. Entretanto, podem apresentar variações no processo de aprendizagem, oscilando entre um desenvolvimento gradual e um aprendizado mais passivo, dependendo do nível de comprometimento da deficiência. Esse processo é singular para cada aluno, demandando que o professor esteja atento e sensível às necessidades individuais de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta um histórico das teorias de aquisição da linguagem (Benveniste, 2005; Vygotsky, 1997; Pinker, 2002; Chomsky, 1997), um histórico das teorias de aquisição de segunda língua (Kenedy, 2013; Chomsky, 1965; Levy, 1985; Pinker, 2002; Genesee, 2001b), as definições das categorias linguísticas, um retrato do ensino de língua inglesa no Brasil, um retrato do ensino de língua inglesa em Mato Grosso e finaliza com uma explanação sobre as crianças com deficiência intelectual e seu processo de aquisição da linguagem.

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Correa (1999), toda criança é, em princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. A aquisição da linguagem é um tema fundamental na Teoria Linguística e na disciplina da cognição humana, tendo como objetivo explicar como os seres humanos, partindo de um estado inicial sem qualquer forma de expressão verbal, naturalmente incorporam a língua de sua sociedade nos primeiros anos de vida, adquirindo assim um modo de expressão e interação social sem a necessidade de aprendizagem formal (Correa, 1999).

No decorrer da história, a aquisição da linguagem tem sido um tema de interesse tanto para o público em geral quanto para estudiosos, porém, foi a partir do século XIX que esses estudos começaram a se concretizar, por meio de experiências realizadas por alguns linguistas ou filólogos que buscavam analisar a fala infantil de seus próprios filhos. Esses pesquisadores eram conhecidos como "diaristas".

A linguagem é a condição de existência do homem, nas palavras de Benveniste:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (Benveniste, [1966] 2005, p. 285).

Nas últimas décadas, os estudos sobre a aquisição da linguagem em crianças progrediram significativamente, levando ao desenvolvimento de métodos mais sofisticados para avaliar tanto o conhecimento linguístico quanto o não linguístico desde a primeira infância. No entanto, um dos maiores desafios no campo da aquisição da linguagem é a ausência de uma teoria abrangente capaz de explicar todas as dimensões do desenvolvimento linguístico. Para superar essas limitações, diversas abordagens teóricas têm sido propostas, cada uma trazendo contribuições relevantes e complementares para ampliar a compreensão.

A aquisição da linguagem é um campo complexo e multifacetado, onde diversas teorias tentam explicar como se dá o desenvolvimento linguístico humano. Entre as principais abordagens, encontram-se as teorias inatistas, como a de Noam Chomsky, que postulam uma gramática universal inata; as teorias behavioristas, defendidas por BF Skinner, que veem a aquisição como um processo de condicionamento e estímulo-resposta; e as teorias cognitivistas, representadas por Jean Piaget, que focam no desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, serão apresentadas as principais características de algumas das abordagens teóricas mais influentes que orientam as pesquisas sobre a aquisição da linguagem. Essas perspectivas, embora distintas em seus pressupostos, oferecem fundamentos essenciais para a compreensão do processo.

Conforme mencionado por Scarpa (1996, p.214), de acordo com Vygotsky, a aquisição da linguagem é um processo no qual a criança se estabelece como sujeito da linguagem, em vez de ser apenas um aprendiz passivo e ao mesmo tempo constrói seu conhecimento do mundo por meio da interação com os outros. Segundo Scarpa (2001, p. 214), “a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico”. Dessa forma, a criança adquire conhecimento por meio da convivência e das relações com outras pessoas, levando em consideração os aspectos sociais e culturais.

Por outro lado, Pinker (2002) contribui ao evidenciar que após o nascimento, o cérebro do bebê passa por transformações notáveis. O desenvolvimento da linguagem está estreitamente relacionado a uma maturação cerebral particular, e as fases que envolvem o balbúcio, a formação das primeiras palavras e a assimilação da gramática necessitam de um nível mínimo de desenvolvimento cerebral. Isso abrange um tamanho cerebral adequado, conexões neuronais de longa distância e sinapses, especialmente nas regiões responsáveis pelo processamento da linguagem.

Sobre a aquisição de conhecimento da criança, Silva (2009) objetiva que a criança articula X, onde X é: a) relacionado à situação de enunciação, que define a referência; b) composto por unidades que se inter-relacionam; c) formado por operações de constituição e integração dessas unidades; e d) constituído por ajustes de sentido e forma das referências geradas na enunciação, envolvendo “eu” e “tu”.

No seu influente ensaio "A Review of Skinner's Verbal Behavior", publicado em 1959, Chomsky argumenta que a aquisição da linguagem não pode ser meramente explicada como uma resposta a estímulos, uma vez que as crianças produzem palavras e frases que não estão presentes na entrada linguística que recebem, ou seja, que não são faladas por seus pais ou pessoas com quem convivem.

O autor enfatiza que a aquisição da linguagem é um processo que ocorre na criança, não algo que ela realiza ativamente, o ambiente desempenha um papel fundamental ao fornecer os dados que servem como entrada para que a criança ajuste os parâmetros de sua língua. No entanto, como dito anteriormente, a linguagem é inata à espécie humana e, embora a interação com o ambiente seja necessária para ativar as estruturas da língua, estas já estão predefinidas no estado inicial da Gramática Universal (GU). Chomsky ressalta que "nas suas propriedades essenciais e até mesmo nos mínimos detalhes, as línguas são moldadas de forma semelhante" (Chomsky, 1997, p.58).

Esse renomado linguista americano propõe a hipótese de que os seres humanos possuem uma faculdade específica - a faculdade da linguagem - localizada na estrutura da mente/cérebro, que permite a qualquer pessoa desenvolver linguagem quando exposta a uma entrada linguística. Essa faculdade é inata, hereditária, inerente aos seres humanos e também é o que os distingue dos demais seres vivos.

Estudos sobre o desenvolvimento linguístico em crianças têm indicado de forma indireta que a aquisição da linguagem não está estritamente ligada à inteligência. É possível que o desenvolvimento linguístico ocorra mesmo em casos de dificuldades ou deficiências cognitivas, assim como pode haver progresso cognitivo sem um desenvolvimento linguístico correspondente.

De acordo com Vitral (2015), a existência da Gramática Universal (GU) é relativamente simples de ser demonstrada, uma vez que há fenômenos linguísticos que não podem ser adequadamente explicados sem ela. Um exemplo disso é a similaridade entre certos idiomas, os quais não passaram por um processo de contato próximo. Outro exemplo é a maneira como as crianças adquirem a linguagem de forma

rápida e uniforme, independentemente de sua classe social e da inconsistência dos dados linguísticos fornecidos pelos adultos:

As características da aquisição da linguagem desfavorecem a ideia de que a aquisição da linguagem se dá pela transmissão de estruturas linguísticas externas (que o adulto domina) para a criança que as introjeta. As coisas não se passam assim. Há evidências que mostram que o ambiente linguístico da criança apenas ativa estruturas que já são de posse da mesma. Além disso, a aquisição da linguagem é homogênea, isto é, independe de classe social, grau de estimulação e tem lugar entre 1 e 4 anos; a aquisição também é completa, ou seja, a criança aprende todo o sistema linguístico. Não há casos de aprendizagem parcial: seria uma hipótese absurda a criança aprender as frases interrogativas, mas não saber estruturar nem interpretar as frases relativas porque a mãe trabalha fora e não tem tempo de ensinar. (Vital, 2015, p.71).

Durante a aquisição da linguagem, as palavras se transformam na base para generalizações, pois, além de reconhecer semelhanças entre estímulos e generalizar comportamentos, a criança também desenvolve a habilidade de discriminar estímulos com base em suas diferenças. Por exemplo, uma criança que associa a palavra "cachorro" a um animal de quatro patas pode inicialmente utilizá-la para nomear outros animais de quatro patas, como gatos, coelhos, entre outros.

Quadros e Finger (2017, p. 13) garantem que:

Os primeiros estudos realizados de forma mais sistemática de que se tem notícia – os chamados “estudos de diários” ou “biografias de bebês” – caracterizavam -se por registros detalhados em diários, normalmente feitos pelos pais, de modificações na fala da criança ao longo de um determinado tempo. (grifos do autor).

Na visão de Chomsky, cada indivíduo possui, em seu código genético, uma habilidade intrínseca para adquirir e desenvolver a linguagem, uma característica distintiva exclusiva da nossa espécie:

Provavelmente os fenômenos análogos mais significativos são encontrados nos insetos, um bilhão de anos distantes na evolução. Não há hoje nenhuma boa razão para desafiar a visão cartesiana de que a habilidade para fazer uso de sintagmas linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marque ‘a verdadeira distinção entre o homem e o animal’ ou a máquina, quer entendamos por ‘máquina’ os autômatos que fascinaram a imaginação nos séculos 17 e 18, quer os que estão estimulando o pensamento e a imaginação em nossos dias. (Chomsky, 1997. p.54. tradução A. G.; A. T. A., 1994).

Na visão do autor, a aquisição da língua é tratada como uma faculdade mental natural, na qual todas as formas naturais da língua tendem a ser herdadas

geneticamente. Ele afirma que essa habilidade é inata, sendo biologicamente predisposta, o que permite que a criança nasça com a capacidade de aprender qualquer idioma. O linguista denomina essa capacidade como um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (Language Acquisition Device), ou "LAD". Em suas palavras:

No que diz respeito à aquisição da linguagem, parece claro que o reforço, a observação casual e a inquisição natural (juntamente com uma forte tendência a imitar) são fatores importantes, assim como a notável capacidade da criança de generalizar, hipotetizar e processar informação de várias maneiras muito especiais e aparentemente altamente complexas que ainda não podemos descrever ou começar a entender, e que podem ser amplamente inatas, ou podem se desenvolver através de algum tipo de aprendizado ou através do amadurecimento do sistema nervoso. [...]. É possível que a capacidade de selecionar dentre as entradas auditivas complexas as características que são fonologicamente relevantes possam se desenvolver em grande parte independentemente do reforço, por meio de maturação determinada geneticamente. (p.15) [...] O fato de todas as crianças normais adquirirem gramáticas essencialmente comparáveis, de grande complexidade e notável rapidez, sugere que os seres humanos são de alguma forma especialmente projetados para isso, com capacidade de manipulação de dados ou de formulação de hipóteses de caráter desconhecido e complexo. (CHOMSKY, 1959 p. 50, tradução nossa).

Contudo, o presente trabalho foca na teoria sociointeracionista, desenvolvido por Lev Vygotsky, que propõe que a linguagem é adquirida a partir da interação social e do uso compartilhado de signos e símbolos. Um dos conceitos centrais dessa teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida como a distância entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que ele consegue alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente. Para Vygotsky, o aprendizado ocorre justamente dentro dessa zona, onde o apoio social estimula o desenvolvimento e possibilita a internalização do conhecimento linguístico.

Vygotsky argumenta que o papel do adulto é orientar a criança desde o início de seu desenvolvimento, auxiliando-a a perceber e imitar suas ações, levando a criança a internalizar essas experiências, promovendo seu próprio desenvolvimento. Nesse estágio, a criança domina suas ações e as executa de maneira consciente.

Freire (1984, p. 11) enfatiza que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sugerindo que o processo de aprendizagem começa antes mesmo da educação formal. Isso ressalta a importância de estimular as crianças a se tornarem proficientes em sua língua materna, pois a comunicação requer compreensão do funcionamento da linguagem e sua aplicação em diversos contextos.

2.1.1 Teorias de aquisição de segunda língua

Ao longo do tempo, várias construções teóricas emergiram para explicar como os seres humanos adquirem e desenvolvem competência linguística. As teorias inatistas de Chomsky, as perspectivas behavioristas de Skinner e as contribuições de Vygotsky ofereceram diferentes visões sobre os processos envolvidos na aquisição da linguagem. As principais construções teóricas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem refletem uma variedade de abordagens e perspectivas. Enquanto algumas teorias enfatizam a influência de predisposições inatas ou biológicas, outras destacam o papel do ambiente, da experiência e da interação social.

Uma das primeiras abordagens para a aquisição de Língua Estrangeira (LE) foi o behaviorismo, fundamentado na obra de B.F. Skinner (1957), que influenciou métodos de ensino de línguas nas décadas de 1950 e 1960. Skinner (1957) argumentava que a aprendizagem ocorre através de estímulos e respostas reforçadas positivamente, o que levou ao desenvolvimento de métodos como o Audio-Lingual Method, que se baseia na repetição e na memorização. Embora tenha sido popular, essa abordagem começou a ser criticada por ignorar aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

A partir da década de 1960, o linguista Noam Chomsky (1965) questionou o behaviorismo ao propor a teoria da Gramática Universal. Chomsky (1965) sugeriu que os seres humanos possuem uma habilidade inata para adquirir linguagem, uma gramática universal que estrutura a capacidade linguística e facilita a aprendizagem tanto da língua materna quanto de uma LE. Essa visão contribuiu para o desenvolvimento da hipótese do Monitor de Stephen Krashen (1982), o qual sustenta que a aquisição de LE ocorre de maneira subconsciente, enquanto o aprendizado consciente funciona como um "monitor" que corrige erros na produção linguística.

Na década de 1970, surgiu a hipótese da Interlíngua, desenvolvida por Larry Selinker (1972), que observa que os aprendizes de LE criam uma gramática própria ao tentarem reproduzir a LE. Esse sistema interlíngua é visto como dinâmico e se aproxima progressivamente da gramática da LE, refletindo tentativas do aprendiz de criar regras e padrões a partir de sua língua materna e do que aprende da LE.

Já na década de 1980, as teorias cognitivistas, como a Teoria de Processamento da Informação de McLaughlin (1987), passaram a ver o processo de

aquisição como uma série de operações mentais complexas, onde os aprendizes internalizam a LE de forma similar a outros tipos de aprendizagem. Segundo essa visão, o aprendizado de uma LE envolve a prática repetida que permite a automatização das estruturas da língua e a integração dos novos conhecimentos.

Na década de 1990, influências socioculturais começaram a ganhar destaque, principalmente a partir do trabalho de Lev Vygotsky (1998), que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. O socioconstrutivismo passou a ver a aquisição de LE como um processo social em que o aprendizado é construído em colaboração com outros.

Atualmente, a pesquisa sobre aquisição de LE continua a integrar perspectivas diversas. Uma abordagem importante é a hipótese da Complexidade Dinâmica, que enxerga o aprendizado de LE como um processo dinâmico e não-linear, influenciado por múltiplas variáveis que se alteram ao longo do tempo (Larsen-Freeman, 2008). Além disso, temas como a identidade e a motivação são amplamente discutidos, considerando-se o impacto dos fatores emocionais e culturais no aprendizado.

Esta pesquisa filia-se à Teoria Sociointeracionista que pode ser aplicada para explicar o processo de aprendizagem de LE considerando habilidades comunicativas, psicomotoras, de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação com indivíduos mais habilidosos (como professores ou colegas mais competentes) em um contexto de colaboração e mediação. Para alunos com deficiência intelectual, essa mediação pode ser particularmente importante para desenvolver suas habilidades comunicativas, psicomotoras, de leitura e escrita em uma LE.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento humano é impulsionado por interações sociais mediadas, onde indivíduos aprendem conceitos e habilidades por meio da linguagem e ferramentas culturais, sob a orientação de indivíduos mais experientes. Central para sua teoria está o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a distância entre o nível atual de desenvolvimento de um indivíduo e seu potencial de desenvolvimento sob a orientação de um tutor mais competente. Ainda segundo Vygotsky (1978, p. 86-87):

A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) abrange as habilidades que ainda não estão plenamente desenvolvidas, mas estão em processo de amadurecimento, habilidades que se desenvolverão no futuro, mas que ainda estão em estágio inicial. Essas habilidades podem ser vistas como brotos ou flores em desenvolvimento, ao invés de frutos já maduros. O nível de

desenvolvimento atual reflete o progresso mental de uma forma retrospectiva, enquanto a ZDP o caracteriza de maneira prospectiva, mostrando o que está por vir. A ZDP nos permite traçar o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, revelando não apenas o que já foi alcançado, mas também o que está em processo de desenvolvimento.

Ao aplicar a Teoria Sociointeracionista, o educador pode criar oportunidades de interação social significativa, adaptadas às necessidades individuais do aluno com deficiência intelectual. Isso pode incluir atividades como dramatizações, jogos de simulação, leitura compartilhada, escrita colaborativa e prática orientada para situações da vida real.

Além disso, é essencial fornecer apoio individualizado, ajustando o nível de dificuldade das tarefas de acordo com as habilidades do aluno e oferecendo feedback constante e encorajador. Dessa forma, os alunos com deficiência intelectual podem desenvolver suas habilidades na segunda língua de maneira significativa e inclusiva.

2.1.2 CATEGORIAS LINGUÍSTICAS: LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL

Compreender as diferentes categorias linguísticas é essencial para refletir sobre os processos de aquisição e uso das línguas no contexto educacional e social. Conforme Saussure, a língua é um "produto social da faculdade da linguagem", representando um conjunto de convenções que viabilizam a comunicação dentro de um grupo (Saussure, 1916). Entretanto, a distinção entre conceitos como "língua materna", "segunda língua" e "língua estrangeira" é frequentemente negligenciada, resultando em interpretações simplistas que podem comprometer a eficácia do ensino e da aprendizagem de idiomas.

No processo de desenvolvimento linguístico, cada categoria cumpre uma função específica e possui nuances que afetam a forma como o falante se apropria e utiliza esses idiomas. A aquisição da língua materna, ou primeira língua (L1), é fundamental para a formação do conhecimento de mundo, ao passo que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira envolve diferentes contextos sociolinguísticos e necessidades comunicativas (Spinassé, 2008; Revuz, 1998). Diante dessas distinções, termos como "língua adicional" têm sido propostos para englobar as experiências multilíngues de forma mais inclusiva e precisa (Leffa & Irala, 2014).

Essas categorias serão exploradas com o objetivo de promover uma compreensão mais profunda sobre seus papéis e suas implicações no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competência linguística. A partir da revisão das perspectivas teóricas e dos conceitos apresentados por autores renomados, analisam-se as inter-relações entre esses tipos de línguas, destacando a importância de reconhecer as especificidades envolvidas para garantir um ensino de idiomas mais eficaz e significativo.

Bechara (2001) propõe duas perspectivas sobre o conceito de língua: a língua histórica e a língua funcional. A primeira refere-se ao desenvolvimento da língua ao longo do tempo, enquanto a segunda destaca seu uso na comunicação cotidiana. Assim, a língua é simultaneamente um produto histórico e uma construção idealizada, já que, na prática, é impossível encontrar uma língua completamente homogênea e uniforme.

No campo da linguística, os termos "língua materna", "segunda língua" e "língua estrangeira" são frequentemente empregados. Entretanto, nem sempre se reconhece a particularidade e a complexidade inerentes a essas definições. A ausência dessa compreensão pode levar a interpretações equivocadas e generalizações indevidas sobre o papel e a função que cada uma dessas línguas desempenha na vida dos falantes. Dessarte, é importante refletir sobre cada uma das concepções e suas implicações para o ensino-aprendizagem.

De acordo com Spinassé (2008), a aquisição da Primeira Língua, ou Língua Materna, desempenha um papel fundamental na formação do conhecimento de mundo do indivíduo, uma vez que, juntamente com a competência linguística, são assimilados valores pessoais e sociais. A Língua Materna, em geral, reflete a origem do falante e é utilizada predominantemente nas interações cotidianas. O autor cita alguns aspectos que são fundamentais para definir uma L1:

“A caracterização de uma Língua Materna como tal ocorre a partir da combinação de diversos fatores, os quais devem ser considerados em conjunto: a língua falada pela mãe, a língua do pai, as línguas de outros familiares, a língua da comunidade, a língua que foi adquirida primeiramente, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua utilizada no cotidiano, a língua predominante na sociedade, aquela que possui um status superior para o indivíduo, a que ele domina com maior competência e a língua na qual se sente mais à vontade.

Spinassé (2008), ressalta que a aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL) se efetiva quando o indivíduo já alcançou um domínio parcial ou total de sua Língua Materna (L1), isto é, quando se encontra em um estágio avançado do processo de aprendizagem de sua Língua Materna.

Segundo Spinassé (2008), a Segunda Língua (SL) é definida como uma língua que não é a primeira adquirida pelo falante, sendo aprendida em resposta à necessidade de comunicação e dentro de um contexto de socialização. Para que a aquisição da SL ocorra de maneira efetiva, é necessário que as condições sejam favoráveis, o que inclui um novo ambiente e um contato intensivo com essa língua, que se torna relevante para a comunicação e para a integração social. Além disso, para alcançar um domínio satisfatório da SL, é essencial que a comunicação ocorra de forma diária e que a língua desempenhe um papel significativo na participação do indivíduo na sociedade.

Na perspectiva de Revuz (1998, p. 215): “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”.

Para esclarecer melhor o conceito de língua estrangeira, considere o seguinte exemplo: imagine uma criança brasileira cuja língua materna é o português, adquirida naturalmente desde a primeira infância por meio das interações com a família e a comunidade. Ao ingressar na escola, essa criança começa a aprender inglês como uma segunda língua. Nesse contexto, o inglês é considerado uma *língua estrangeira*, pois é aprendido posteriormente, com base na referência do português, que já é dominado. Diferente da aquisição natural da língua materna, o aprendizado da língua estrangeira ocorre de forma intencional e estruturada, por meio de atividades didáticas que levam em conta o conhecimento prévio da primeira língua para facilitar a compreensão e o progresso na nova linguagem.

A aquisição de uma Segunda Língua (L2) e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) são similares na medida em que ambas ocorrem em indivíduos que já detêm habilidades linguísticas orais. Isso significa que esses aprendizes possuem diferentes pressupostos cognitivos e formas de organização do pensamento em comparação com aqueles utilizados na aquisição da Língua Materna (L1).

De acordo com Santana (2021), fatores de natureza política e econômica, por exemplo, que sustentaram as reflexões dos PCN's sobre a posição da língua inglesa como língua estrangeira e a necessidade de seu aprendizado.

Ellis (1986 e 1994) argumenta que embora ambas envolvam aprendizes com habilidades linguísticas prévias, a distinção entre segunda língua e língua estrangeira é sociolinguística (Ellis, 1986, 1994). Uma língua é considerada "segunda língua" quando utilizada na comunidade além do ambiente escolar, como no caso de um brasileiro aprendendo francês na França

Souto et al. (2014, p. 892) propõem que uma língua estrangeira se trata de um idioma que não é utilizado pela população de uma determinada região, devido à ausência de funções sociais e institucionais claras vinculadas a esse idioma.

Segundo Santana (2021), a discussão sobre o conceito de língua estrangeira é fundamental para compreendermos as dinâmicas de aprendizado e uso das línguas em contextos sociais variados. É importante destacar que:

a aprendizagem de uma língua estrangeira não se restringe ao ambiente escolar, mas envolve uma série de fatores que determinam seu uso prático no cotidiano. Nesse sentido, a língua estrangeira é entendida não apenas como um conjunto de regras gramaticais e vocabulário, mas como um idioma que deve ser integrado à vida social e institucional do indivíduo. (Santana, p.08, 2021)

Leffa e Irala (2014) salientam ainda que é importante distinguir entre os termos "segunda língua" e "língua estrangeira". Considera-se uma segunda língua quando o idioma estudado é utilizado na comunidade em que o aluno vive, além do ambiente escolar (por exemplo, um estudante brasileiro aprendendo francês na França). Já o termo "língua estrangeira" aplica-se quando o idioma aprendido não é usado na comunidade fora da sala de aula (como no caso de um aluno brasileiro estudando inglês no Brasil). Para ambos os contextos, adota-se aqui o termo abrangente "LE".

Conforme apontado pelos autores citados acima, todos os indivíduos possuem, desde cedo, ao menos uma língua, que pode ser o português, uma língua indígena, de imigrantes ou a língua de sinais. Entretanto, há estudantes que dominam mais de um idioma. Nessa perspectiva, o autor ressalta:

a língua ensinada na escola nem sempre é uma segunda língua ou uma língua estrangeira, sendo mais adequado referir-se a ela como "língua adicional". O uso desse termo apresenta vantagens, pois dispensa a necessidade de delimitar o contexto geográfico (como uma língua de países vizinhos ou uma língua internacional) e evita rotular as particularidades dos estudantes, seja como segunda ou terceira língua (Leffa, Irala, p. 32, 2014).

Conforme aponta Ruas (2018), as pesquisas sobre a aquisição de segunda língua (ASL) tiveram início na década de 1980, com o objetivo de explorar o papel da Gramática Universal (GU) no processo de aquisição. Os pesquisadores gerativistas se interessam em investigar como os aprendizes de segunda língua conseguem adquirir um conhecimento inconsciente similar ao que possuem em sua língua materna, indo além do que é adquirido por meio de um input considerado limitado, nas palavras de Ruas:

Embora se leve em conta o papel desempenhado pela língua nativa do aprendiz, gerativistas se debruçaram mais especificamente na suposição de que as representações mentais de uma língua são restritas por universais próprios da linguagem humana. Esses universais linguísticos restringem o “espaço de hipótese”, de modo que a representação da interlíngua também estaria prevista na GU. Por trás dessas questões, está a ideia de que o papel do aprendiz é reconfigurar as propriedades formais de sua L1 para alcançar a gramática da L2 no estágio final. (Ruas, 2018, p.157).

Brown (2008) destaca a notável habilidade comunicativa das crianças, que se manifesta desde os primeiros meses de vida, elas começam a vocalizar e expressar uma variedade de mensagens, mesmo de forma não verbal. Ao final do primeiro ano, iniciam tentativas específicas de imitar palavras e sons do ambiente, pronunciando suas primeiras palavras por volta dessa fase. Por volta dos 18 meses, começam a utilizar sentenças telegráficas, geralmente compostas por três palavras.

Com o tempo, sua produção verbal aumenta, assim como sua compreensão de sentenças e construções mais complexas, alcançando um amplo repertório aos 2 anos de idade, incluindo capacidade de produzir perguntas e sentenças negativas.

Aos três anos, compreendem uma quantidade considerável de linguagem recebida e sua capacidade de fala e compreensão continua a se expandir à medida que internalizam estruturas linguísticas mais complexas e ampliam seus vocabulários. Durante a fase escolar, não apenas aprendem o que devem dizer, mas também compreendem o contexto social de uso da linguagem, aprendendo o que não é apropriado falar. Tudo isso é facilitado pela habilidade inata com a qual nossos cérebros estão predispostos a adquirir a linguagem de forma rápida e aparentemente sem esforço.

Kenedy (2013) ressalta que crianças com apenas três ou quatro anos apresentam habilidades que vão muito além da simples memorização de palavras, elas já demonstram um domínio espontâneo e aparentemente sem esforço de uma

ampla gama de vocabulário, sendo capazes de produzir e compreender uma variedade de sentenças e discursos. Além disso, não é necessário submetê-las a um treinamento exaustivo para que adquiram certas estruturas linguísticas, tampouco recebam prêmios por produzir essas estruturas conforme desejado pelos adultos.

De fato, a aquisição da linguagem é um fenômeno compulsório entre os humanos. As crianças não podem escolher não adquirir a língua do ambiente. A aquisição de uma língua é muito mais algo que acontece com a criança do que algo que a criança faz. Somente situações específicas extraordinariamente anômalas, como deficiências cognitivas grave ou isolamento social severo, podem impedir o desenvolvimento da linguagem na mente de uma criança. (Kenedy, 2013, p.53).

Geralmente, a aquisição de uma segunda língua é natural em ambientes bilíngues, onde a criança é exposta a ambas as línguas simultaneamente, o que facilita o aprendizado e permite que ela desenvolva proficiência em ambos os idiomas. O processo de aquisição da segunda língua é semelhante ao da língua materna, dependendo da quantidade de tempo que a criança passa em contato com cada uma delas. Segundo Petitto e Dunbar (2004), o bilinguismo não prejudica o desenvolvimento linguístico, mesmo em crianças, e que, em longo prazo, essas crianças tendem a desenvolver vantagens cognitivas e acadêmicas.

No entanto, ao final, a assimilação das duas línguas tende a ser mais satisfatória em termos de cognição linguística do que para uma criança monolíngue que aprende sua língua materna em menos tempo. Isso ocorre porque a criança bilíngue desenvolverá habilidades de comunicação tanto na língua materna quanto na segunda língua, além de possuir um vocabulário mais extenso devido ao domínio de ambas as línguas, enquanto a criança monolíngue terá habilidades e vocabulário limitados a apenas um idioma.

Quando uma pessoa aprende uma segunda língua após a infância inicial, seja criança maior ou adulto, ela geralmente perde a capacidade natural de assimilação e passa a aprender a língua estrangeira de forma mais lenta. Isso implica que a língua estrangeira será adquirida apenas com grande exposição prolongada. No entanto, quanto mais velha a criança ou o adulto, menor é a habilidade de distinguir sons específicos da linguagem, resultando em uma menor fluência no novo idioma.

Baker (2001) observa que a aquisição de uma segunda língua geralmente ocorre por meio de processos informais, como interações nas ruas ou na vizinhança. De acordo com o autor, em muitos casos, as crianças podem adquirir uma ou mais

línguas além da língua materna de forma rápida e inadvertida, sem que os pais tenham intenção específica de que isso ocorra. Exemplos disso incluem a aquisição de uma segunda língua por meio do contato com amigos ou programas de televisão. Algumas pesquisas indicam que a aquisição quase acidental de uma segunda língua por meio desses métodos informais pode ser tão influente quanto a educação formal e, por vezes, até mais eficaz do que aulas de idiomas formais.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino da língua inglesa no Brasil tem uma história que remonta aos primórdios da colonização do país. No entanto, foi a partir do século XIX, com a crescente influência política, econômica e cultural dos países de língua inglesa, que o ensino do inglês começou a se expandir de forma mais significativa.

No passado a lei 5.692 /71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros (Nicholls, 2001, p. 16).

O ensino de língua inglesa foi incorporado como componente curricular obrigatório em 1809, por meio de um decreto de Dom João VI que estabelecia o ensino de duas línguas estrangeiras no Brasil: o francês e o inglês. A Decisão nº 29 de 14 de julho de 1809 tratou da implantação das duas línguas no ensino da capital, Rio de Janeiro, da seguinte forma:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e inglesa, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao estado, para augumeto, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza, e outra de ingleza (BRASIL, 1891, p. 28, A242).

Essa decisão foi motivada pelas relações comerciais entre Portugal, Inglaterra e França. Segundo Vidotti (2012), antes desse período, o ensino da língua inglesa, assim como o da francesa, ocorria exclusivamente em instituições particulares, uma vez que essas línguas eram pré-requisitos para o ingresso em cursos superiores, tanto

na Europa quanto no Brasil, com a criação das primeiras escolas desde 1808. Naquela época, o ensino do francês era priorizado, visto que era considerado o idioma universal, enquanto o inglês ficava em segundo plano.

Durante o século XIX e início do século XX, o ensino do inglês no Brasil estava ligado principalmente à formação de elites e à necessidade de comunicação com países estrangeiros. Com o passar do tempo, a importância do inglês como língua internacional e sua relevância nos campos da ciência, tecnologia, comércio e cultura popularizaram ainda mais o seu ensino.

Os primeiros professores de língua inglesa no Brasil surgiram devido à demanda do mercado de trabalho da época, especialmente com a instalação de companhias inglesas no país após a chegada de Dom João VI, que começaram a contratar trabalhadores brasileiros. No entanto, era essencial que esses profissionais brasileiros dominassem o idioma, o que gerou a necessidade de haver instrutores para ensiná-los.

Inicialmente, os professores adotaram o método clássico de ensino do idioma, conhecido como o método da gramática-tradução, pois era o único método amplamente utilizado na época para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, percebe-se uma falta de adequação entre esse método e as necessidades dos alunos, uma questão que tem sido observada desde sua implementação (Santos, 2011).

Conforme Santos (2011) observa, o sistema educacional brasileiro tem passado por várias reformas desde o século XIX, resultando em períodos em que o ensino da língua inglesa foi negligenciado ou tratado inadequadamente. Isso é evidente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e 1971, que excluíram o ensino do idioma do currículo obrigatório, deixando a decisão de incluí-lo ou não a critério do Estado.

Somente com a LDB de 1996, no artigo 26, §5º, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental e Médio, a partir do quinto ano, como parte diversificada do currículo, com a escolha da língua a cargo da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades da instituição. Mais recentemente, a Lei nº 13.415 de 2017 alterou o §5º para incluir o ensino da língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como uma extensão da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de apoiar os professores em todo o país no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esse documento é reconhecido como uma ferramenta significativa e uma fonte de referência para discussões sobre o ensino de Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, ressaltando a importância de compreender as diferentes abordagens e métodos de ensino.

Ao longo do século XX, o ensino da língua inglesa se tornou cada vez mais difundido, especialmente nas escolas particulares e de ensino médio. Nas últimas décadas, a globalização e a expansão da internet contribuíram para um aumento da demanda por proficiência em inglês, levando a um maior foco no ensino da língua desde as séries iniciais até a educação superior.

Atualmente, o ensino da língua inglesa no Brasil é uma parte essencial do currículo escolar, com uma ênfase crescente na comunicação oral e na preparação para exames de proficiência internacional, refletindo a importância do inglês como uma habilidade fundamental no mundo contemporâneo. O ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil têm ganhado importância crescente na vida de muitas pessoas, embora enfrentem desafios consideráveis.

Nesse sentido, o estudo *O ensino de inglês na educação pública brasileira*, realizado em 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council, buscou compreender as principais características, desafios e o contexto do ensino de Inglês no Brasil, fornecendo um panorama da situação naquele período. A pesquisa envolveu gestores e professores de Inglês de todas as regiões do país, abordando questões importantes como a legislação educacional vigente, o ambiente escolar, o perfil dos professores, os principais desafios, as motivações e a diversidade regional. Os resultados foram desanimadores, confirmando o que já se sabia: fracassos, complicações, negligência com a disciplina e desvalorização dos professores. Segundo o estudo,

foram identificadas turmas numerosas, jornadas de trabalho extensas para os professores e dificuldade de se trabalhar conteúdos interativos. Um dos professores entrevistados, por exemplo, afirmou trabalhar semanalmente com 19 turmas de cerca de 45 alunos cada, totalizando mais de 800 alunos. (British Council, 2015, p. 9)

O estudo utilizou dados do Censo Escolar 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando a presença de muitos professores com formação inadequada:

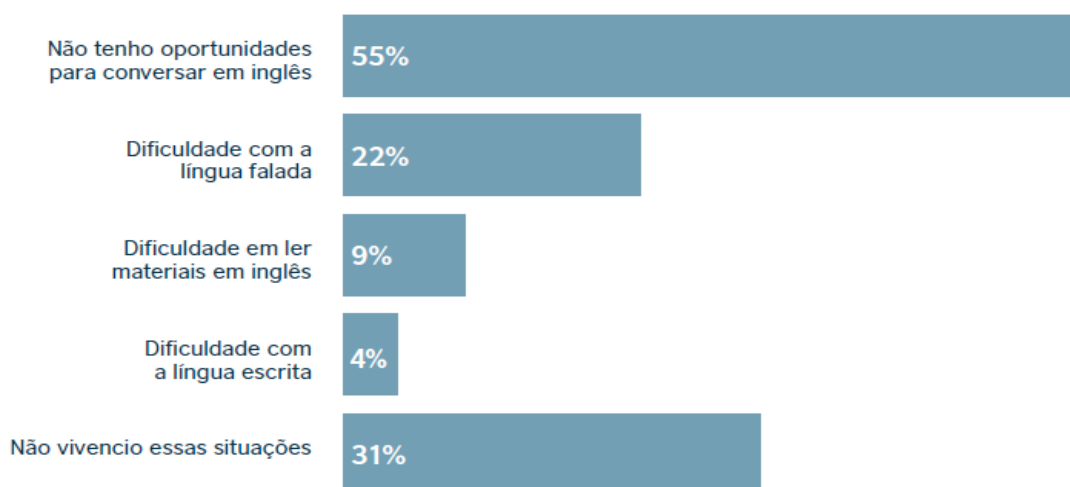
Quadro 3 – Área de formação dos professores de inglês

Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras - língua portuguesa	27
Letras - língua portuguesa e estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras - língua estrangeira	13
Outros cursos	20
Total de professores com ensino superior	100

Fonte: British Council, 2015, p.12.

Este quadro revela que apenas 45% dos professores possuem formação específica em Letras com habilitação em inglês, enquanto uma parcela significativa de 35% tem formação em áreas completamente distintas. Isso sugere que muitos professores podem não estar totalmente preparados para ensinar a língua com a profundidade necessária. Outro desafio é a falta de fluência do Inglês:

Gráfico 1 - Nível de fluência da língua inglesa



Fonte: British Council, 2015, p.13.

O gráfico 1 ilustra que apenas 10% dos professores são fluentes em inglês, enquanto a maioria, 65%, possui nível intermediário ou básico. A baixa fluência entre os docentes é um obstáculo significativo para a qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas. Outro desafio apontado é a sobrecarga de trabalho dos professores de língua inglesa:

Quadro 4 – Quantidade de turmas que os professores lecionam
Para quantas turmas lecionam?

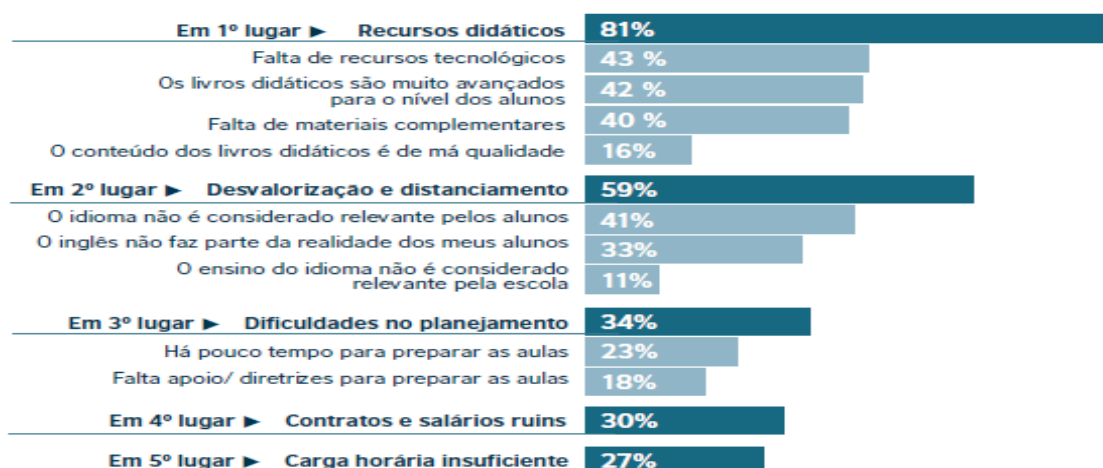
Quantidade	%
Apenas 1 turma	3
De 2 a 5 turmas	28
De 6 a 10 turmas	38
De 11 a 20 turmas	28
Mais de 20 turmas	3
Total	100

Fonte: British Council, 2015, p.13.

Neste quadro, observa-se que 50% dos professores lecionam para mais de seis turmas, com 25% deles ensinando mais de dez turmas. Esse cenário pode levar à sobrecarga de trabalho, dificultando a preparação adequada das aulas e o acompanhamento individualizado dos alunos. Além disso, foram apontados diversos problemas enfrentados pelos professores:

Gráfico 2 - Principais dificuldades vivenciadas

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.

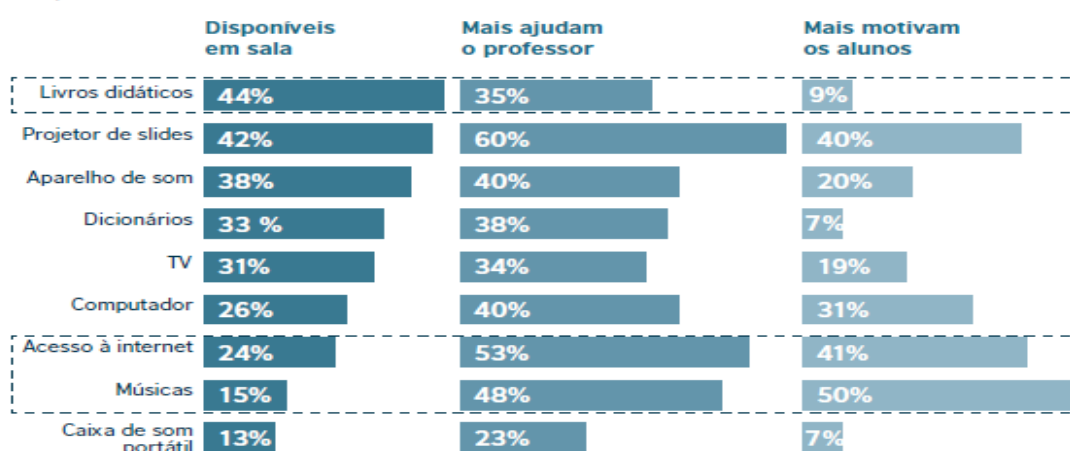


Fonte: British Council, 2015, p.15.

O gráfico 2 demonstra que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores incluem turmas grandes (40%) e a falta de recursos (30%). Essas dificuldades estão diretamente ligadas à infraestrutura escolar deficiente e à falta de apoio pedagógico adequado. Ademais, o estudo pontuou como recursos didáticos que poderiam motivar melhor os estudantes, facilitando o trabalho dos professores, são os mais escassos, como se percebe no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Acessibilidade dos recursos mais valorizados por professores e alunos

**OS RECURSOS MAIS VALORIZADOS SÃO AQUELES
A QUE OS PROFESSORES MENOS TÊM ACESSO**



Fonte: British Council, 2015, p.16.

Finalmente, o gráfico 3 indica que, embora os livros didáticos sejam amplamente acessíveis (70%), materiais audiovisuais e recursos digitais são pouco disponíveis (20% e 10%, respectivamente). A falta de diversidade nos recursos pedagógicos pode limitar as estratégias de ensino e aprendizado, afetando negativamente o engajamento e a eficácia das aulas de inglês.

Esses dados destacam os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, sublinhando a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação adequada dos professores e a disponibilização de recursos variados e modernos.

Contudo, o interesse pelo estudo da Língua Inglesa é uma tendência global, tornando-a a principal língua estrangeira em vários países, incluindo o Brasil. Esse fenômeno continua a atrair adeptos que buscam aprender um novo idioma, especialmente aqueles que necessitam dessa habilidade para suas atividades comerciais, acesso à tecnologia, turismo e comércio internacional (Maciel, 2018).

A demanda por conhecimento e fluência em um segundo idioma tem crescido significativamente na atualidade, especialmente devido à influência da globalização e suas ramificações na era pós-moderna. Nesse cenário, a língua inglesa desempenha um papel crucial, sendo amplamente reconhecida como a língua universal utilizada diariamente por um grande número de pessoas em contextos profissionais, educacionais e sociais, tanto por falantes nativos quanto não nativos, a importância do ensino e aprendizado do idioma tem crescido consideravelmente, levando a um aumento na procura por cursos que oferecem instrução tanto presencial quanto online. Isso reflete a busca por uma aprendizagem eficaz e ágil.

Como apontado acima, processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Educação Básica, especialmente no caso do ensino da língua inglesa, é permeado por diversas dificuldades. Estes desafios são ainda mais evidentes na escola pública, devido à alta proporção de alunos por sala, à falta de recursos físicos adequados e à ausência de programas de capacitação para os professores que lecionam o idioma.

Como denuncia Moita Lopes (1996), no contexto das escolas públicas brasileiras, é impraticável defender o enfoque nas quatro habilidades linguísticas devido às condições de aprendizagem existentes: carga horária limitada (duas aulas semanais de 50 minutos); turmas grandes (média de 40 alunos por sala); a maioria dos professores com pouca proficiência nas habilidades orais; e falta de materiais didáticos além do livro e do giz. Diante dessas circunstâncias, concentrar-se nas habilidades de leitura parece ser uma meta mais viável, considerando seus objetivos mais restritos.

Esses fatores complicam o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua inglesa e resultam em numerosas dificuldades no ensino, gerando frustrações e questionamentos tanto por parte dos professores quanto dos alunos e da sociedade em geral, afinal, tanto em escolas públicas quanto particulares, observa-se uma falta de exposição dos estudantes à cultura do idioma. As aulas muitas vezes se limitam ao ensino gramatical por meio de frases simples e textos desconexos, sem oferecer ao aluno a oportunidade de conhecer a cultura do país de origem da língua ou de refletir sobre as relações sociais em contextos específicos.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM MATO GROSSO

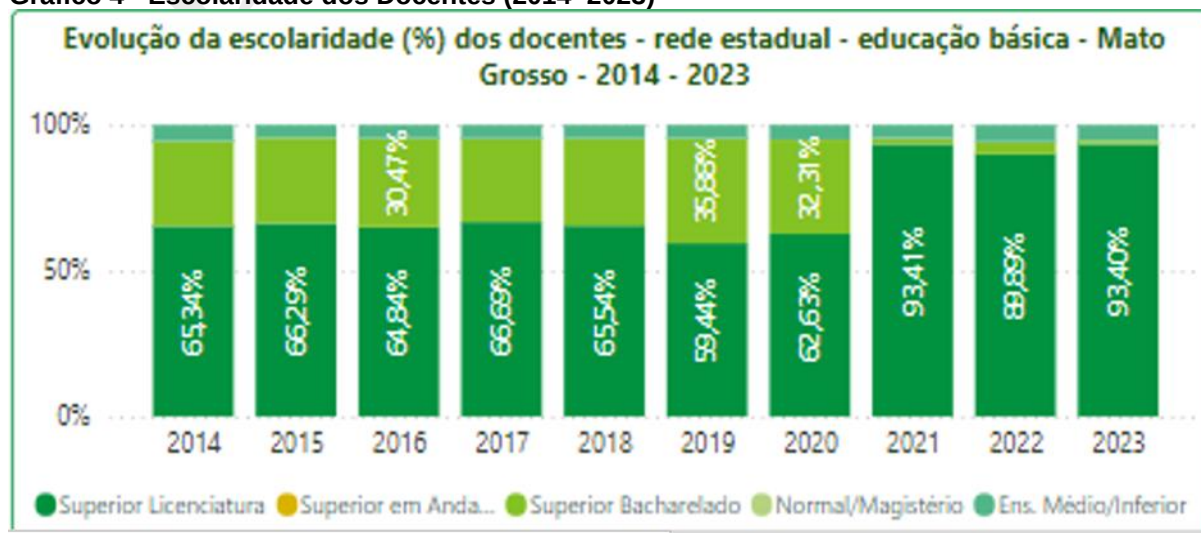
O subtópico anterior apresentou os desafios do ensino do inglês nas escolas públicas brasileiras apontado no estudo *O ensino de inglês na educação pública brasileira*, realizado em 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council. Esta seção se dedica a apresentar os desafios e avanços do ensino de inglês nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso. Para tanto, foi solicitado aos órgãos competentes da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) e da Diretoria Regional de Ensino Metropolitana (DREM) os dados referentes à escolaridade dos professores de inglês, nível de fluência do inglês apresentado pelos professores, quantidade de alunos por turma e número de matrículas na educação especial. Entretanto, a solicitação não foi atendida.

Dessa forma, foi necessário realizar uma pesquisa no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A seguir, apresentam-se os dados coletados para que se possa refletir sobre a situação do ensino de inglês nas escolas estaduais de educação básica. A seção inicia com os dados sobre a escolaridade dos docentes de inglês:

2.3.1 Escolaridade dos Docentes (2014-2023)

O gráfico a seguir apresenta a escolaridade dos professores da rede estadual de 2014 a 2023.

Gráfico 4 - Escolaridade dos Docentes (2014–2023)



Fonte: INEP, 2023.

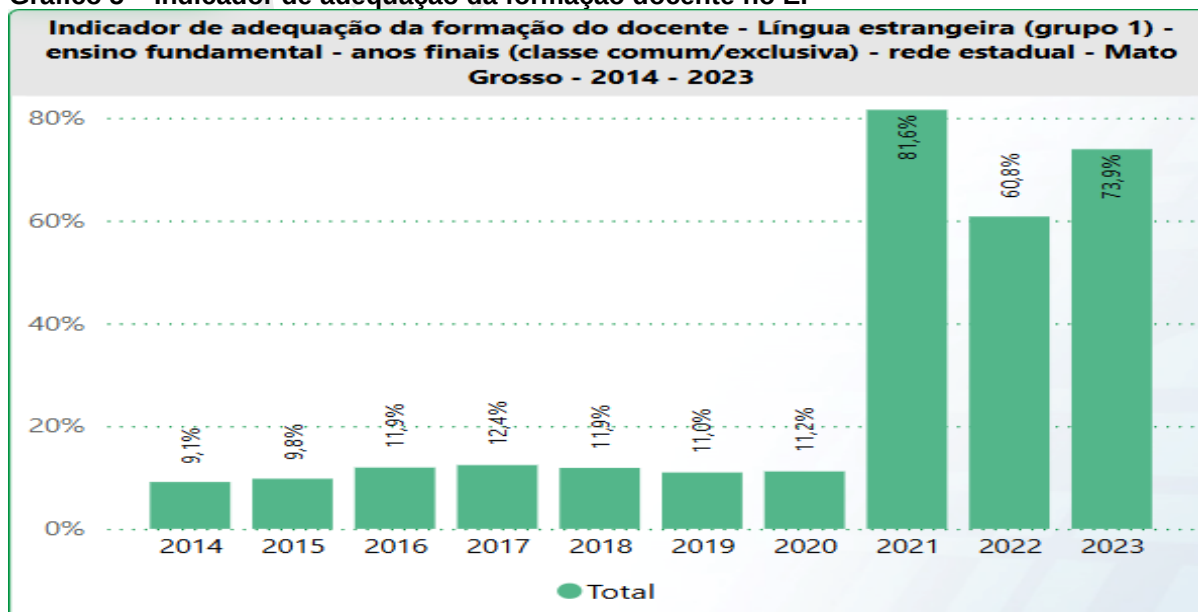
De acordo com os dados apresentados no gráfico 4, entre 2014 e 2023, houve uma melhoria constante no nível de escolaridade dos docentes da rede estadual de Mato Grosso. Em 2014, cerca de 65,54% dos professores possuíam Licenciatura Superior, observa-se que, em 2023, o número vai para 93,40%.

O aumento expressivo da proporção de professores com licenciatura reflete um corpo docente mais preparado para desempenhar seu papel de mediador. Vygotsky (2001) destacou a importância de um guia experiente para auxiliar o aprendiz a alcançar novos níveis de desenvolvimento, o que, no contexto educacional, coloca a figura do professor como elemento chave no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os dados revelam uma tendência positiva em termos de qualificação docente, o que é coerente com os pressupostos Vygotskianos de que a qualificação dos docentes pode melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, ao proporcionar as interações sociais mediadas que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Assim, políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação contínua são essenciais para garantir a qualidade da educação inclusiva e demais modalidades de ensino. Por fim, o desafio para os próximos anos não será apenas formar professores capacitados, mas também garantir condições de trabalho adequadas para que possam exercer plenamente seu papel de mediadores do conhecimento.

O próximo gráfico apresenta a adequação da formação docente no ensino de língua estrangeira para o Ensino Fundamental (EF):

Gráfico 5 – Indicador de adequação da formação docente no EF



Fonte: INEP, 2023.

A análise dos dados fornecidos pelo INEP, referente ao indicador de adequação da formação docente na disciplina de Língua Estrangeira com formação superior de licenciatura na área que lecionam no Ensino Fundamental -anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Mato Grosso, de 2014 a 2023, revela informações importantes sobre a qualificação dos professores na área. Entre os anos de 2014 e 2020, o indicador de adequação de formação de professores se manteve baixo e relativamente constante, com variações entre 9,1% (2014) e 12,4% (2017). Isso indica que, por muitos anos, apenas uma pequena parcela dos professores de língua estrangeira possuía formação adequada para atuar nos anos finais do ensino fundamental.

No entanto, no ano de 2021, observa-se um crescimento acentuado, quando o percentual atinge 81,6%. Esse salto sugere uma mudança significativa nas políticas de formação docente ou uma maior contratação de profissionais para atender a essa demanda. Em 2022, há uma queda para 60,8%, inferior ao que, apesar do avanço observado no ano anterior, houve uma diminuição na adequação da formação docente. Em 2023, o percentual volta a subir para 73,9%, mostrando uma recuperação parcial em relação ao ano anterior, mas ainda abaixo do pico de 2021.

A comparação entre 2014 e 2021 mostra um aumento expressivo de 9,1% para 81,6%, o que representa uma diferença de 72,5 pontos percentuais. Essa disparidade sugere uma intervenção importante na formação ou na contratação de docentes específicos. Entre os anos de 2021 e 2022, uma queda de 81,6% para 60,8% (20,8 pontos percentuais) pode indicar desafios na manutenção da adequação da formação ou uma possível saída de professores sem qualificação. Já entre 2022 e 2023, o aumento de 60,8% para 73,9% mostra um esforço para retomar a adequação, com uma recuperação de 13,1 pontos percentuais.

A formação adequada dos docentes é crucial para criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde o aluno possa ser auxiliado dentro de ZDP (Vygotky, 2001). Nesse sentido, professores bem formados estão mais capacitados a oferecer mediações mencionadas, promovendo o aprendizado ativo e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

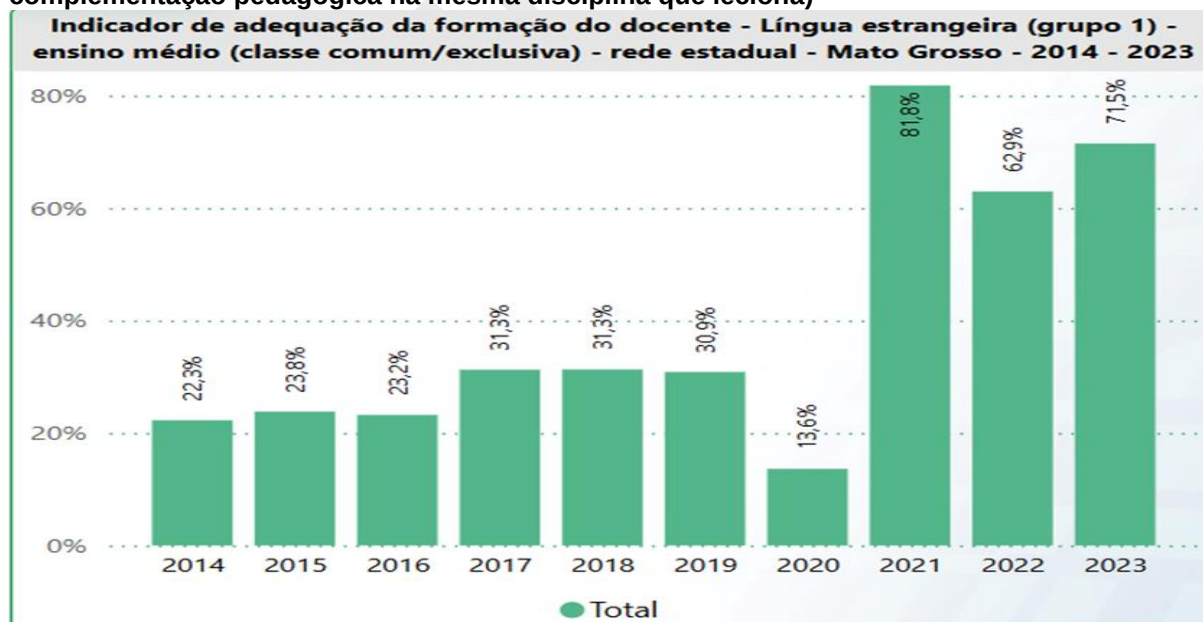
A baixa adequação da formação docente entre 2014 e 2020 pode ter limitado o potencial de efetivação de mídia nas aulas de língua estrangeira, possivelmente impactando o desenvolvimento dos estudantes. Já o aumento em 2021 sugere que um maior número de professores oferecidos pode ter ampliado as oportunidades de

aprendizado interativo e colaborativo, alinhados aos princípios de Vygotsky (2001). A variação entre 2021 e 2023 indica que, para que a teoria sociointeracionista seja plenamente aplicada, é necessário manter a continuidade na formação adequada, possibilitando que os professores exerçam seu papel de mediador de forma eficaz e sustentável.

A análise dos dados sobre a formação de docentes em Mato Grosso, entre 2014 e 2023, revela importantes tendências no cenário educacional, especialmente na área de ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. Utilizando o referencial teórico do sociointeracionismo e considerando as legislações vigentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e normas estaduais, é possível observar como essas transformações refletem o compromisso com a qualificação docente e a qualidade do ensino.

Os próximos dados apresentam informações mais específicas da formação de professores. Agora, a reflexão abarca os docentes do ensino médio, quanto à complementação pedagógica se foi realizada na mesma disciplina que leciona, em disciplina diferente da que leciona ou se não realizou complementação pedagógica.

Gráfico 6 – Docentes com formação Superior de Licenciatura/ou Bacharelado (com complementação pedagógica na mesma disciplina que leciona)



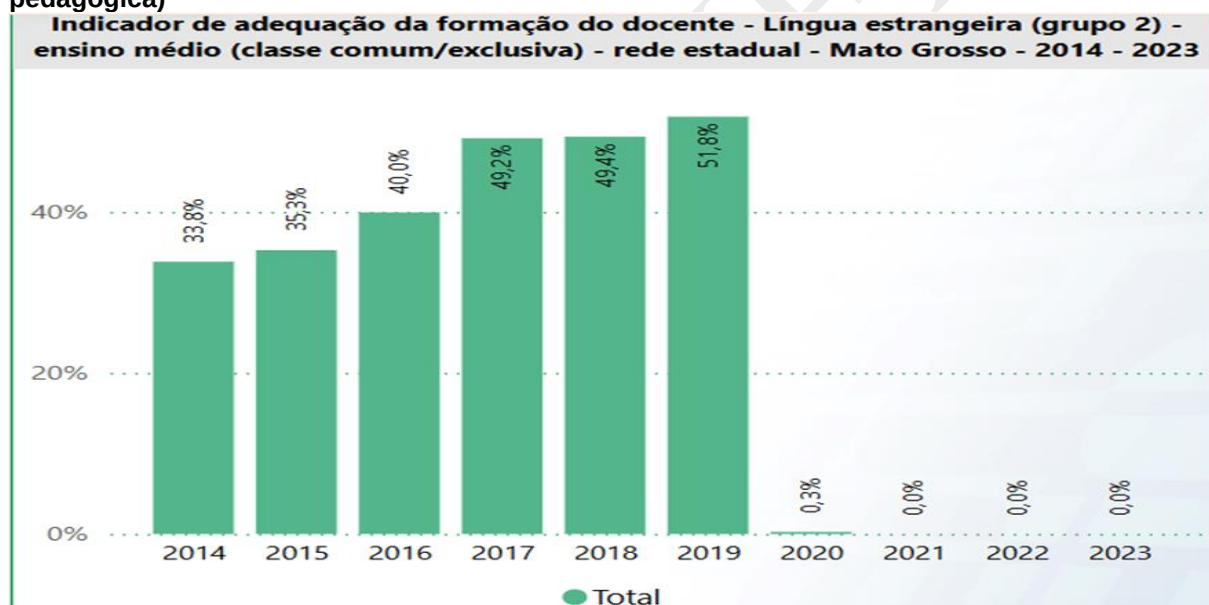
Fonte: INEP, 2023.

Entre 2014 e 2023, houve um avanço notável na adequação da formação de docentes com licenciatura na área de língua estrangeira. Em 2014, apenas 22,3% dos professores estavam adequadamente formados, percentual que subiu para 71,5% em

2023. Esse aumento significativo indica uma resposta positiva às políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da formação docente. Embora o impacto da pandemia de COVID-19 em 2020 tenha interrompido temporariamente esse crescimento, a recuperação rápida sugere que medidas eficazes foram adotadas para mitigar os efeitos da crise.

Sob a ótica do sociointeracionismo, esse aumento na formação adequada dos docentes contribui diretamente para a qualidade das interações entre professor e aluno, essencial para o desenvolvimento do aprendizado significativo. O ensino-aprendizagem se beneficia de profissionais com formação específica, pois a compreensão dos conteúdos se dá de forma mais contextualizada e integrada às necessidades dos estudantes.

Gráfico 7 – Docentes com formação Superior de Bacharelado (sem complementação pedagógica)



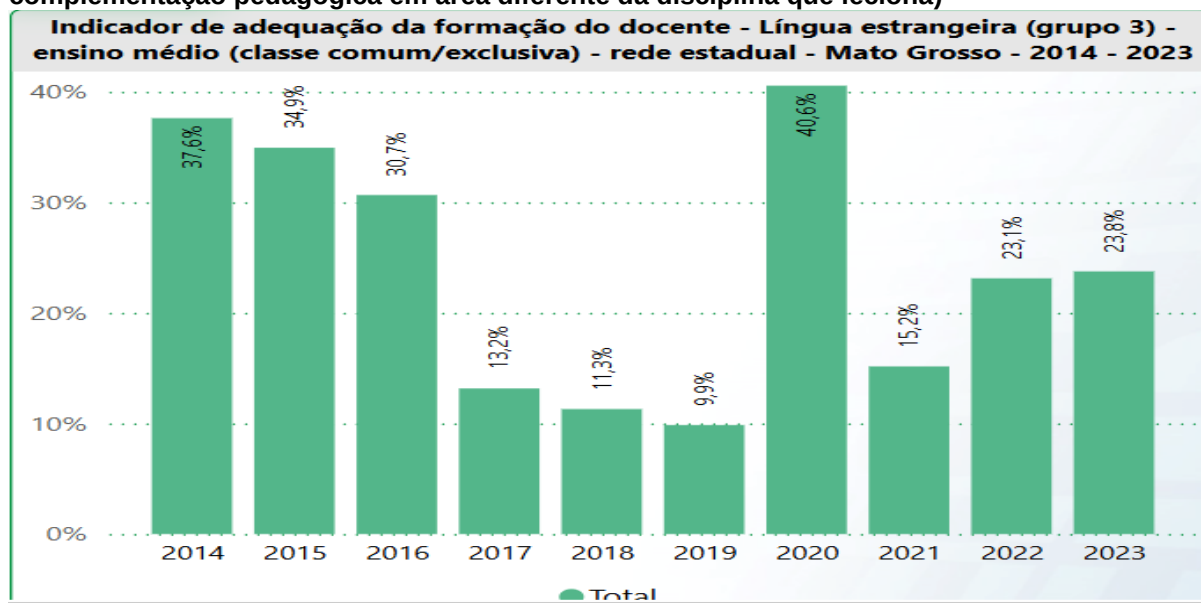
Fonte: INEP, 2023.

Para os docentes com formação de bacharelado sem complementação pedagógica, os dados indicam um crescimento até 2019, chegando a 51,8%, mas uma queda persistente após 2020, chegando a quase zero nos anos seguintes. Esse cenário evidencia que, embora houvesse inicialmente uma aceitação maior de bacharéis para preencher vagas, a política estadual passou a reforçar a exigência da licenciatura plena.

Essa mudança está alinhada à legislação estadual e federal, que prioriza a formação pedagógica para a atuação no ensino. Sob uma perspectiva

sociointeracionista, a formação pedagógica é fundamental para que o docente atue como mediador no processo de aprendizagem, oferecendo suporte aos alunos e utilizando metodologias adequadas à educação inclusiva e ao desenvolvimento de multiletramentos.

Gráfico 8 – Docentes com formação Superior de Licenciatura/ou Bacharelado (com complementação pedagógica em área diferente da disciplina que leciona)



Fonte: INEP, 2023.

A porcentagem de docentes atuando fora de sua área de formação diminuiu significativamente, de 37,6% em 2014 para cerca de 23,8% em 2023. Essa redução representa um avanço na qualificação docente, alinhada ao objetivo das políticas públicas de garantir que os professores tenham formação específica para suas disciplinas, promovendo assim um ensino mais especializado e eficaz.

Do ponto de vista sociointeracionista, a especialização na área de ensino possibilita uma interação mais significativa com os alunos, em que o professor pode contextualizar o conteúdo, ajustando-o ao nível de compreensão e às necessidades dos estudantes. Contudo, o aumento recente do índice em 2022 e 2023 sugere uma demanda por políticas mais efetivas para suprir a necessidade de professores qualificados na área específica, como a formação continuada e o incentivo à licenciatura em língua estrangeira.

A análise dos dados revela que houve avanços significativos na formação dos docentes de língua estrangeira no ensino médio da rede estadual de Mato Grosso. As políticas estaduais e federais têm desempenhado um papel crucial no incentivo à

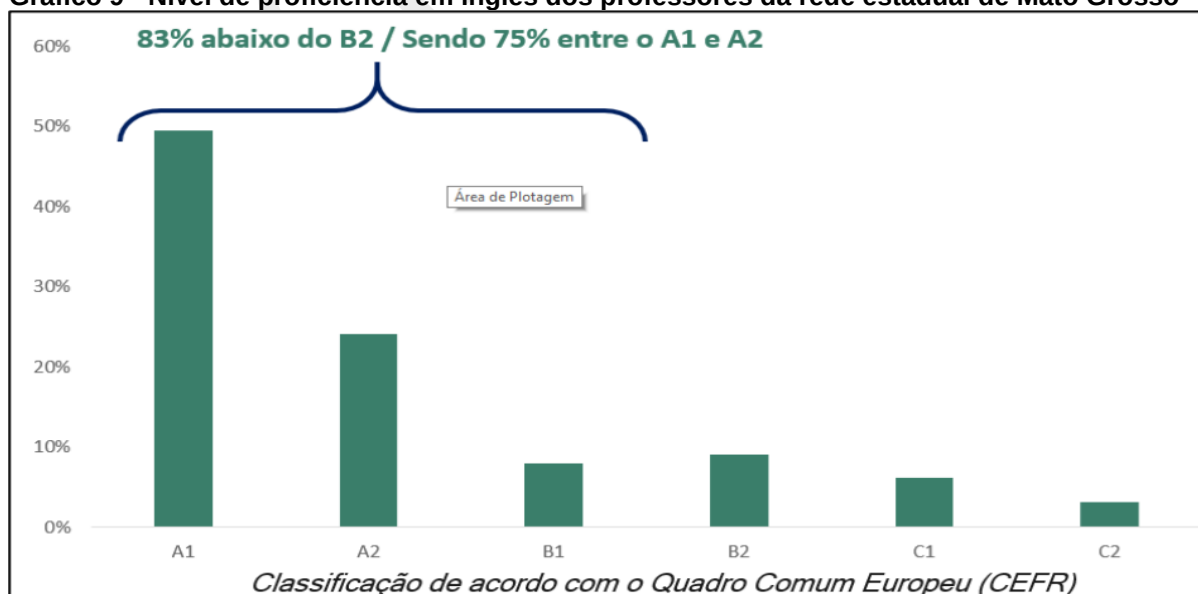
qualificação dos professores, especialmente com o foco na licenciatura plena, o que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, ainda há desafios, especialmente relacionados à necessidade de formação contínua e à adequação dos docentes à sua área de atuação. A abordagem sociointeracionista reflete que professores adequadamente formados proporcionam um ambiente de ensino mais rico em interações significativas, favorecendo um aprendizado mais efetivo para os estudantes. Para superar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas continuem investindo em programas de formação e atualização docente, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade que atenda às demandas atuais dos estudantes e da sociedade.

2.3.2 Proficiência do Professores de língua Inglesa da rede estadual de Mato Grosso

A fluência em inglês dos professores da rede estadual é um elemento-chave para promover um ensino de qualidade e mais eficiente no aprendizado dessa língua estrangeira. Quando os docentes possuem domínio da língua, conseguem realizar aulas mais imersivas, explorar recursos autênticos e diversificados, e oferecer maior segurança para os alunos no processo de aquisição do idioma. O gráfico apresentado a seguir demonstra o nível de proficiência dos professores da rede, o gráfico é resultado de testes realizados na plataforma Mais Inglês.

Gráfico 9 - Nível de proficiência em inglês dos professores da rede estadual de Mato Grosso



Fonte: Plataforma Mais Inglês

O gráfico 9 demonstra a distribuição de proficiência em língua estrangeira, inglês, de professores de Mato Grosso, de acordo com os níveis do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), revela um cenário preocupante em relação ao nível de proficiência em línguas estrangeiras dos professores em Mato Grosso. A grande maioria (83%) encontra-se abaixo do nível B2, o que significa que não possuem fluência suficiente, isso pode impactar na utilização da língua em contextos complexos como pesquisa acadêmica ou conversas sobre temas abrangentes. Além disso, 75% dos professores estão concentrados nos níveis A1 e A2, indicando um domínio básico e limitado da língua.

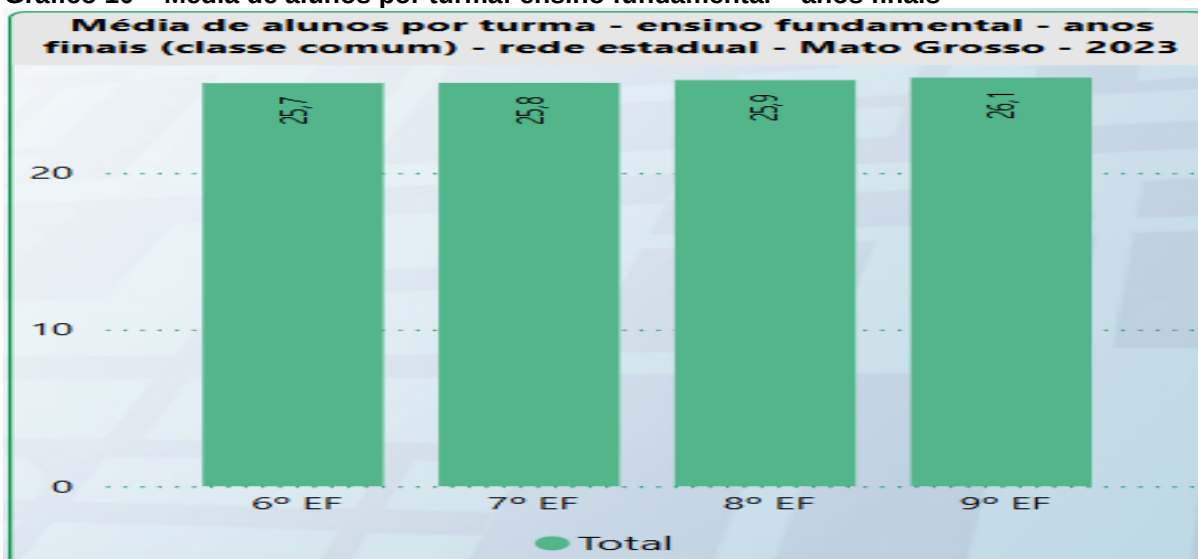
Essa baixa proficiência dos professores tem consequências diretas para a qualidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de Mato Grosso. Professores com nível básico de proficiência tendem a se limitar a atividades mais simples e repetitivas, como exercícios de gramática e vocabulário, em vez de promover atividades comunicativas e contextualizadas. Em turmas heterogêneas, professores com proficiência limitada podem encontrar dificuldades em atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com níveis mais avançados. A falta de fluência do professor pode desmotivar os alunos, que podem perceber a língua estrangeira como algo distante e inacessível. A proficiência do professor é um fator crucial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos, como a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita, e a interação.

Diante desse cenário, e com o intuito de melhorar a proficiência em línguas estrangeiras dos professores em Mato Grosso, o governo oferece programas de formação continuada com foco no desenvolvimento da proficiência em línguas estrangeiras, utilizando metodologias inovadoras e recursos tecnológicos intitulado Programa Mais Inglês, desde o ano de 2022. Dentre eles: investir na aquisição de materiais didáticos e tecnológicos que auxiliem no ensino de línguas estrangeiras, como livros, softwares e plataformas online e ; parcerias com instituições de ensino para oferecer cursos de formação e atualização aos professores já são medidas adotadas pelo governo do Estado que podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e preparar os estudantes para os desafios do mundo globalizado.

2.3.3 Número de alunos por turma

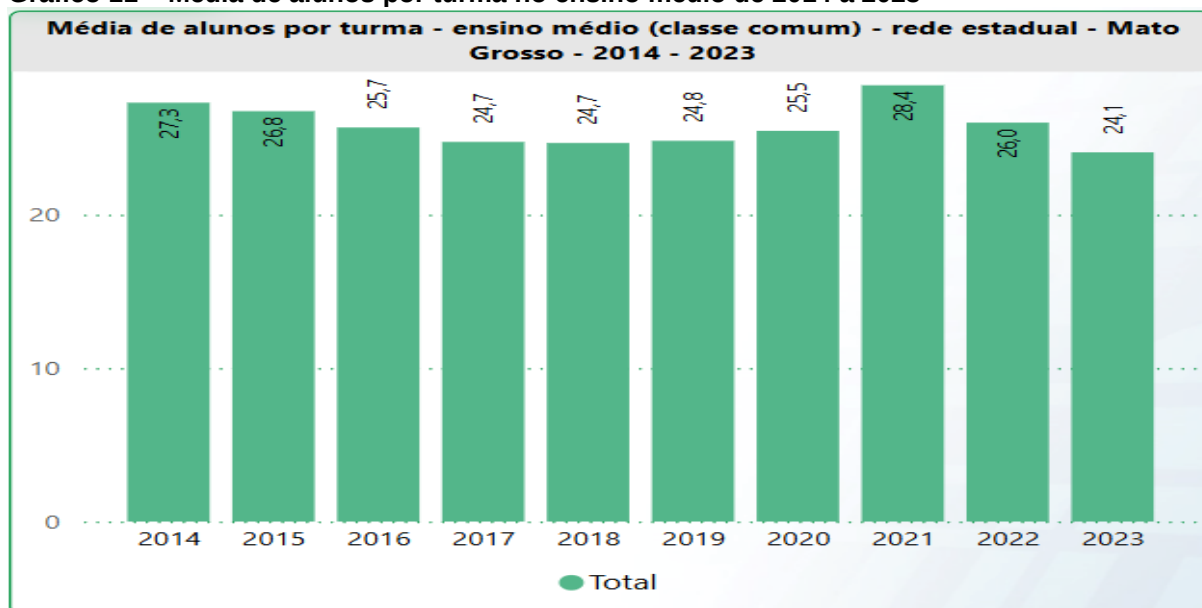
Os próximos gráficos apresentam os dados relativos à quantidade de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2023, a média de alunos por turma no ensino médio de 2014 a 2023 e, por fim o número de alunos por turma no ensino médio em 2023.

Gráfico 10 – Média de alunos por turma: ensino fundamental – anos finais



Fonte: INEP, 2023.

O gráfico 10 apresenta a média de alunos por turma no ensino fundamental - anos finais (classe comum) na rede estadual de Mato Grosso em 2023, com os seguintes valores: 6º ano com 25,7 alunos, 7º ano com 25,8 alunos, 8º ano com 25,9 alunos e 9º ano com 26,1 alunos. Assim, a média de alunos por turma está próxima de 26 em todos os anos finais do Ensino Fundamental. Esse tamanho pode influenciar o ensino de línguas estrangeiras, pois turmas maiores apresentam desafios adicionais, como menor tempo individual com o professor e dificuldade em realizar atividades práticas, como conversação.

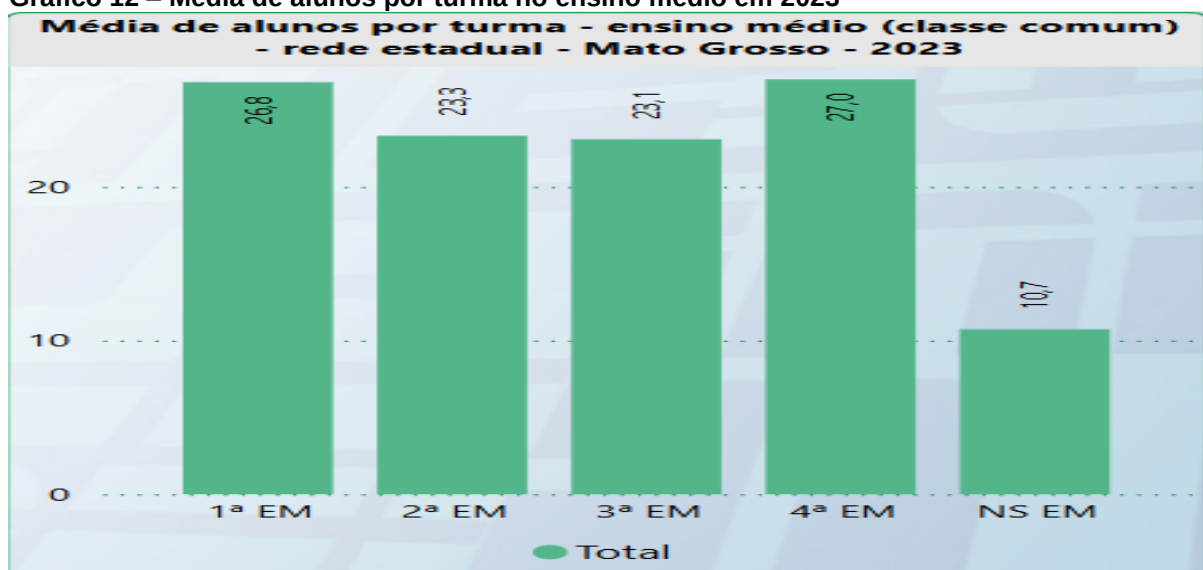
Gráfico 11 – Média de alunos por turma no ensino médio de 2014 a 2023

Fonte: INEP, 2023.

A média de alunos por turma apresentou uma redução consistente de 2014 (27,3 alunos) até 2018 (24,7 alunos), com uma leve alta em 2020 (25,5 alunos). Em 2021, há um pico significativo de 28,4 alunos, possivelmente relacionado à reorganização após a pandemia. Em 2023, a média voltou a cair para 24,1 alunos, um número que indica turmas menores, em média.

Em anos como 2021, com uma média de 28,4 alunos, pode ter havido desafios adicionais, como dificuldade de engajamento e maior pressão sobre os professores para atender às demandas de turmas grandes. Contudo, a redução no tamanho médio das turmas para 24,1 alunos em 2023 pode favorecer o ensino de línguas estrangeiras, já que facilita atividades interativas, como exercícios orais e acompanhamento mais individualizado pelo professor.

Gráfico 12 – Média de alunos por turma no ensino médio em 2023



Fonte: INEP, 2023.

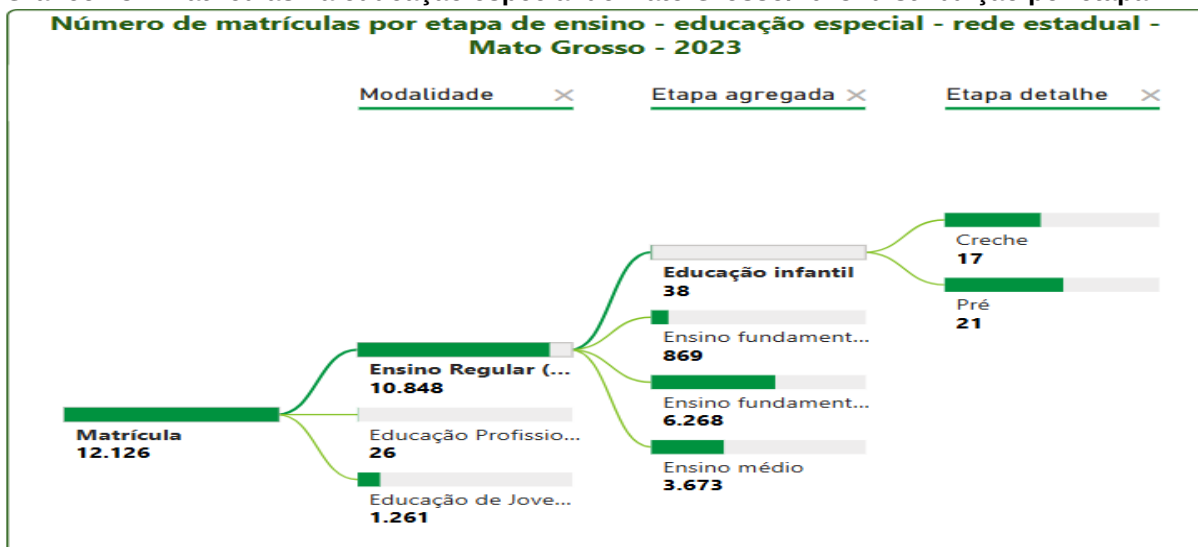
A média de alunos por turma nos anos do ensino médio (1º ao 3º ano) e não especificados (NS EM) da rede estadual de Mato Grosso no ano de 2023, ao contrário do observado no ensino fundamental, a média de alunos por turma no ensino médio apresenta uma variação considerável entre os diferentes anos. Os 1º anos do ensino médio apresentam as maiores médias de alunos por turma, com 26,8 alunos. Já o 2º e 3º anos apresentam médias menores, com 23,3 e 23,1 alunos por turma, respectivamente. As categorias "NS EM" (não especificados) apresenta uma média de alunos por turma significativamente menor, com apenas 10,7 alunos e 27,0 são considerados alunos em cursinhos e outros.

A variação nas médias pode estar relacionada ao fluxo escolar, com possíveis evasões ou transferências de alunos entre os anos. A oferta de disciplinas eletivas ou projetos especiais pode levar à formação de turmas menores em determinados anos.

A análise do gráfico revela uma heterogeneidade considerável no tamanho das turmas do ensino médio na rede estadual de Mato Grosso. Essa variação pode ter diversas causas, como o fluxo escolar, a organização das turmas e a oferta de disciplinas.

2.3.4 Matrículas Educação Especial

Gráfico 13 – Matrículas na educação especial de Mato Grosso/2023: distribuição por etapa

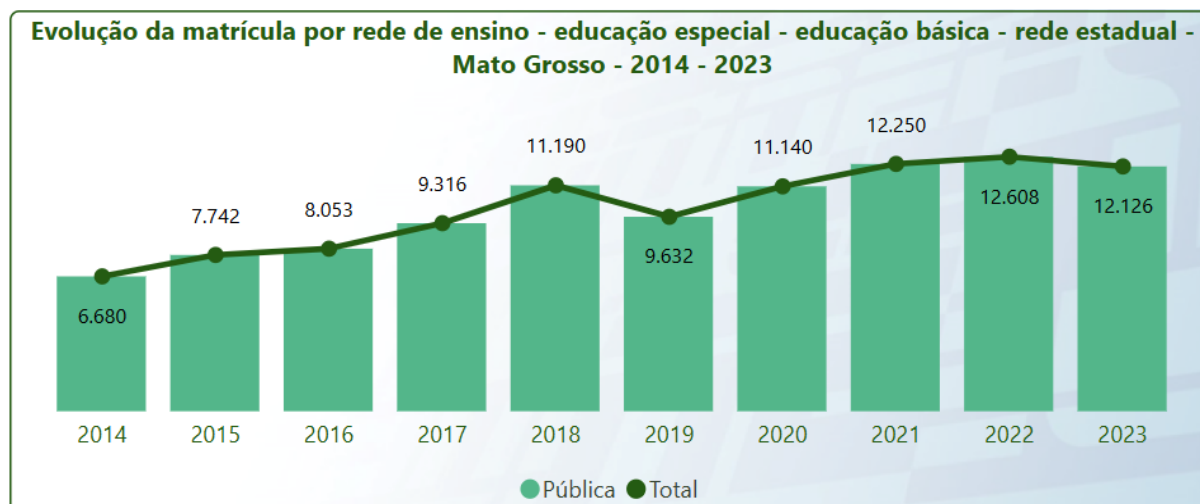


Fonte: INEP, 2023.

A maior parte das matrículas na educação especial está concentrada no Ensino Fundamental, com um total de 6.268 alunos. Isso indica que a maior demanda por atendimento educacional especializado ocorre nessa etapa de ensino. A Educação Infantil, que abrange as etapas da creche e pré-escola, apresenta um número significativo de matrículas, totalizando 38 alunos. Isso demonstra a importância de oferecer atendimento educacional especializado desde as primeiras etapas de desenvolvimento.

Embora em menor número, há também matrículas registradas nas etapas do Ensino Médio (3.673 alunos), Educação de Jovens e Adultos (1.261 alunos) e Educação Profissional (26 alunos). A presença de matrículas em todas as etapas de ensino demonstra a busca por uma educação inclusiva, que atenda às necessidades específicas de cada aluno, independentemente de sua idade ou nível de escolaridade.

Dentro de um panorama geral da educação especial na rede estadual de Mato Grosso percebe-se que embora os dados indiquem um esforço para atender às necessidades dos alunos com deficiência, há ainda muitos desafios a serem superados.

Gráfico 14 – Evolução das matrículas na educação especial de Mato Grosso (2014-2023)

Fonte: INEP, 2023.

O gráfico 14 demonstra um crescimento gradual no número de matrículas na educação especial da rede estadual de Mato Grosso entre os anos de 2014 e 2023. Essa tendência positiva indica um aumento na oferta e na procura por serviços educacionais especializados para estudantes com deficiência.

A curva ascendente do gráfico demonstra um crescimento consistente ao longo dos anos, com exceção de uma pequena queda entre 2018 e 2019. Esse crescimento contínuo sugere um esforço contínuo por parte do estado em expandir o acesso à educação especial. Nos últimos anos, especialmente a partir de 2020, observa-se um crescimento mais acentuado no número de matrículas. Isso pode estar relacionado à implementação de novas políticas públicas, maior conscientização sobre a importância da inclusão escolar ou outros fatores.

O crescimento nas matrículas pode ser resultado da implementação de políticas públicas que visam ampliar o acesso à educação especial, como a criação de novas salas de recursos multifuncionais, a formação de professores e a oferta de serviços de apoio pedagógico. Além disso, a sociedade como um todo está mais consciente da importância da educação inclusiva, o que leva a um aumento na procura por serviços especializados. Todavia, a melhoria nos processos de identificação e encaminhamento de alunos com necessidades especiais pode estar contribuindo para o aumento do número de matrículas.

Apesar do crescimento, é importante ressaltar que o número de matrículas ainda pode estar abaixo do ideal, considerando a estimativa da população com

deficiência no estado. Além disso, a qualidade do atendimento oferecido e a inclusão efetiva dos alunos nas escolas regulares são questões que precisam ser aprofundadas.

Os dados mostram avanços notáveis em termos de inclusão escolar de alunos com deficiência em Mato Grosso, com um aumento expressivo nas matrículas ao longo dos últimos anos. A predominância das matrículas no ensino regular demonstra o avanço de políticas públicas inclusivas que visam integrar estudantes com deficiência nas escolas comuns, seguindo os princípios da educação inclusiva. No entanto, a análise também revela desafios, como a necessidade de ampliação do acesso à educação profissional e infantil e o fortalecimento das políticas educacionais para manter o crescimento e qualidade de ensino.

Essas informações ajudam a subsidiar tanto os governos públicos federal, estadual e municipal quanto os pesquisadores na área de educação inclusiva, pois podem oferecer uma visão clara sobre onde estão as conquistas e os desafios no processo de inclusão escolar.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de interações sociais significativas, nas quais os indivíduos constroem conhecimento em colaboração com outras pessoas. Neste sentido, o aumento das matrículas na educação especial reflete um movimento de inclusão escolar, onde estudantes com deficiência passam a ter mais oportunidades de participação em ambientes escolares heterogêneos e desafiadores. Essas interações sociais atuam como mediações que favorecem o desenvolvimento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem que se estende além do indivíduo e envolve a cooperação com pares, professores e a comunidade escolar.

2.3.5 A Política Pública no Estado de Mato Grosso: Programa Mais Inglês

O Estado de Mato Grosso, reconhecendo a importância da proficiência em língua inglesa para a inserção no mercado de trabalho globalizado e para o acesso a oportunidades acadêmicas e culturais, lançou a política pública denominada "Programa Mais Inglês". De acordo com a Seduc A Política Pública de Línguas Estrangeiras na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso surge da necessidade de melhorar os índices de proficiência em línguas estrangeiras dos professores e estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso. Este programa

é uma iniciativa governamental voltada para a melhoria do ensino de inglês nas escolas públicas estaduais, buscando superar desafios históricos e promover uma educação de qualidade.

A Secretaria de Estado de Educação é gerenciadora da Política Pública de Línguas Estrangeiras, constante do Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que “Dispõe sobre o Programa Educação 10 anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso”. A Política Pública de Línguas Estrangeiras, portanto, surge da necessidade de melhorar os índices de proficiência em línguas estrangeiras dos professores e estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso. De acordo com a descrição da secretaria, a ampliação da oferta da língua inglesa nas várias etapas da educação básica permitirá aos estudantes melhor acesso às informações e ao mundo do trabalho, expandindo o horizonte cultural dos estudantes por meio do contato com culturas de diferentes povos e países, incluindo os países vizinhos, propiciando formação específica e contínuo desenvolvimento profissional com foco nas habilidades de comunicação essenciais para o século XXI. (Seduc, 2022)

O Programa Mais Inglês, de 2022, segundo a Seduc, é um dos pilares dessa Política, na qual tem como principais objetivos aprimorar o ensino de inglês, capacitar professores, reduzir o número de alunos por turma, aumentar a carga horária de inglês, fornecer materiais didáticos de qualidade e promover intercâmbios culturais. Para aprimorar o ensino de inglês, o programa implementa metodologias inovadoras e eficazes, visando desenvolver as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita. A capacitação dos professores é realizada por meio de cursos de formação continuada, que melhoram suas competências linguísticas e pedagógicas (Taborelli; Oliveira, 2024).

De acordo com a Seduc, a Política Pública, voltada para o domínio das Línguas Estrangeiras, estabelece como seu principal desígnio assegurar a efetiva consolidação de competências e aptidões, valendo-se de plataformas digitais particularmente delineadas. Estas são empregadas em projetos complementares como os intercâmbios em Londres, cuja finalidade é fomentar a formação holística dos discentes. Subsequentemente, tal política busca enaltecer o processo de aprendizado dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades que culminem no destacado protagonismo juvenil (Taborelli; Oliveira, 2024).

Além disso, o programa busca adequar o número de alunos por sala de aula, proporcionando um ambiente mais favorável ao aprendizado da língua estrangeira, e

expandir a carga horária de inglês, permitindo um contato mais frequente e consistente dos alunos com a língua. Também são distribuídos livros, recursos multimídia e outros materiais instrucionais modernos e atraentes para alunos e professores. Para promover intercâmbios culturais, o programa facilita programas de intercâmbio e parcerias com escolas e instituições estrangeiras, oferecendo aos alunos a oportunidade de vivenciar a língua inglesa em contextos reais (Taborelli; Oliveira, 2024).

O programa adota uma abordagem comunicativa centrada no aluno, que enfatiza o uso prático da língua em situações do cotidiano, o programa utiliza recursos tecnológicos, como plataformas online, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, para complementar o ensino e proporcionar uma experiência mais interativa e dinâmica. Com a implementação do Programa Mais Inglês, o Estado de Mato Grosso espera melhorar o desempenho escolar dos alunos, aumentando suas notas em exames padronizados de língua inglesa, estimular o interesse e a motivação dos alunos pelo aprendizado da língua, melhorar a capacitação e satisfação dos professores, refletindo-se em práticas pedagógicas mais eficazes, e oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, ampliando suas perspectivas educacionais e profissionais (Taborelli; Oliveira, 2024).

Apesar dos objetivos ambiciosos, o Programa Mais Inglês enfrenta alguns desafios significativos, como a adequação da infraestrutura escolar com os recursos necessários para a implementação do programa, o engajamento da comunidade escolar, garantindo o apoio e a participação ativa de gestores, professores, alunos e pais, e a sustentabilidade financeira, assegurando recursos contínuos para a manutenção e expansão das atividades propostas. O Programa Mais Inglês representa um passo significativo na política pública educacional do Estado de Mato Grosso, buscando não apenas ensinar uma nova língua, mas também abrir portas para um futuro de maiores oportunidades para seus alunos. Com esforços contínuos e colaborativos, é possível transformar a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas e preparar as novas gerações para os desafios do mundo globalizado.

2.4 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com dados do Censo Escolar 2023, divulgados por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam para um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023 na rede pública de ensino no Brasil. Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Esta condição é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits nas funções intelectuais e adaptativas. É comum observar que esses alunos necessitam de mais tempo para adquirir habilidades de leitura e escrita, compreender a linguagem escrita e lidar com dificuldades relacionadas ao pensamento abstrato.

As crianças que enfrentam desafios de natureza intelectual frequentemente encontram dificuldades no desenvolvimento de habilidades expressivas, especialmente na comunicação verbal. Por esse motivo, tendem a utilizar por um período prolongado a linguagem gestual.

Conforme descrito pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 1992 citado em Fujihira, 2012), a deficiência intelectual é identificada pela presença de limitações substanciais no uso das habilidades cognitivas e em pelo menos duas áreas da vida diária, tais como comunicação, autocuidado, interação social, desempenho familiar e comunitário, autonomia, saúde, segurança, desempenho acadêmico, trabalho e lazer (Fujihira, 2012).

Em 1992, a então Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR, em inglês) introduziu uma nova abordagem para entender a deficiência intelectual (anteriormente conhecida como "deficiência mental"). Esta nova conceituação considera a deficiência não como uma característica fixa da pessoa, mas como um atributo que interage com o ambiente físico e social, requerendo adaptações específicas para atender às necessidades individuais.

Essas adaptações podem incluir apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente em diversas áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, participação na comunidade, autonomia, saúde e segurança, desempenho acadêmico, lazer e trabalho. Em uma reunião realizada em novembro de 2006, a AAMR decidiu mudar seu nome para Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD, em inglês), a partir de 1º de janeiro de 2007.

A deficiência intelectual pode resultar em dificuldades na memória auditiva de curto prazo, problemas na linguagem/fala, dificuldades sensoriais relacionadas à

audição e visão, bem como dificuldades em generalizar e atrasos no desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina (Anhão; Pfeifer; Santos, 2010). Segundo Santos (2012), a característica essencial da deficiência intelectual é o comprometimento cognitivo significativo:

As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras. (Santos, 2012, p. 938).

De acordo com Cavalcante e Ferreira (2011), a deficiência intelectual não é uma condição fixa nem uma característica intrínseca da pessoa e esta não se deve limitar a visão da pessoa com deficiência intelectual apenas às suas limitações. É essencial considerar como ela interage com o mundo ao seu redor, levando em consideração as oportunidades e o suporte que recebe ao longo da vida. Portanto, é importante notar que escolas que adotam práticas homogeneizadoras, baseando-se exclusivamente em uma única metodologia de ensino voltada apenas para crianças sem deficiência, tendem a agravar as dificuldades de acesso ao conhecimento para os alunos com deficiência intelectual, exacerbando suas limitações.

Conforme observado por Duarte e Velloso (2017), uma característica relevante da linguagem entre as pessoas com deficiência intelectual é a disparidade entre sua habilidade de compreensão e de expressão. Geralmente, a dificuldade é mais evidente na produção da linguagem, ou seja, na expressão verbal. O atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem é comum nessas pessoas, sendo que os prejuízos e o grau de comprometimento variam de indivíduo para indivíduo.

De acordo com Santos (2012), o comprometimento cognitivo presente em crianças com deficiência intelectual afeta negativamente o desenvolvimento de sua capacidade expressiva, especialmente no que diz respeito à expressão oral. Muitas das crianças com deficiência intelectual que aprendem a falar têm dificuldade em produzir frases complexas, limitando-se a expressões curtas e simples. Essa deficiência na expressão linguística acarreta desafios na interação social da criança, já que outras pessoas podem ter dificuldade em compreender suas falas. Como resultado, muitas vezes, elas desistem de se comunicar, o que acaba por reduzir suas

oportunidades de interação e, conseqüentemente, seu progresso na linguagem. (Santos, 2012).

Fujihira (2012) ressalta que, apesar das limitações enfrentadas, é importante reconhecer que a deficiência intelectual não é uma enfermidade, mas sim uma condição singular que influencia a forma como as pessoas compreendem e assimilam as situações:

Se a forma de compreender é diferente, a maneira de estar no mundo também fica “configurada” de forma diferente. É uma maneira de existir, não uma doença. De fato, há uma dificuldade nesta condição, em absorver muitas informações rapidamente – tanto no raciocínio abstrato quanto na autonomia em certos aspectos da vida cotidiana. Mas isso não significa impossibilidade de compreensão e participação. Há formas mais acessíveis de se apresentar apoios e informações que possibilitem um entendimento. (Fujihira, 2012, p. 54).

Compreender que cada criança se desenvolve de forma única, independentemente de ter uma deficiência ou não, significa reconhecer que as leis do desenvolvimento se aplicam a todos, e que apenas os percursos para o crescimento podem variar. Portanto, ao abordar uma pessoa com deficiência intelectual, é importante não focar nas limitações ou no que está ausente, mas sim no potencial que ela possui.

Segundo Vygotsky (1997), o fator primário limitador para o desenvolvimento da pessoa com deficiência não é tanto a própria deficiência orgânica, mas sim os obstáculos sociais, que são considerados deficiências secundárias. Em outras palavras, a maneira como a sociedade percebe e lida com a condição da pessoa com deficiência pode ser o principal impedimento para seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido,

a evolução da cultura humana ocorreu em um contexto de certa estabilidade e consistência no tipo biológico humano. A presença de uma deficiência representa uma divergência desse padrão biológico humano, resultando na perda de algumas funções e interrompendo o curso natural do processo de integração da criança na cultura. A cultura está adaptada para indivíduos normais e típicos, alinhados com sua constituição biológica, portanto, o desenvolvimento atípico induzido pela deficiência não pode ser diretamente e imediatamente integrado à cultura, como ocorre no caso de uma criança sem deficiência. A deficiência apresenta dificuldades tanto para o desenvolvimento orgânico quanto para o cultural, cada uma com suas particularidades distintas. (Vygotsky, 1997, P.27, tradução própria).

Vygotsky (1997) observa que as escolas obtinham informações básicas sobre a natureza da deficiência intelectual a partir das clínicas, e fundamentavam suas práticas com base nesse conhecimento inicial:

Nossa abordagem educacional é monótona, não inspira os alunos, falta-lhes vitalidade. Precisamos de conceitos corajosos e capacitadores. Nosso objetivo não é envolver os alunos em algodão para proteger seus pontos fracos e evitar qualquer dificuldade, mas sim proporcionar-lhes um caminho amplo para superar suas deficiências e alcançar uma realização extraordinária. (Vygotsky, 1997, p. 55, tradução própria).

Lima e Mendes (2011) corroboram essa constatação, asseverando que garantir a inclusão escolar na estrutura atual é uma tarefa complexa e pode parecer utópica. Todos os alunos são agrupados na mesma classe, recebendo os mesmos conteúdos, métodos e ritmo de ensino, sem considerar suas necessidades individuais. Por sua vez, Ferraro (1999) observa que as dinâmicas de exclusão dentro e fora da escola não são claras e coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos sobre eles mesmos, promovendo uma ideia de escola democrática e politicamente correta. Nesse contexto, a terminalidade específica surge como um mecanismo para o Estado demonstrar a eficácia de suas ações.

Vygotsky (1997) argumenta que o ambiente social da infância é crucial para nutrir o desenvolvimento de todas as funções psicológicas da criança, e destaca que, especificamente no caso da criança com deficiência intelectual, ela pode compreender mais do que é capaz de expressar verbalmente:

As crianças começam a compreender a linguagem antes de desenvolverem habilidades de fala. Podemos entender o conteúdo de um livro escrito por um gênio, mas podemos não ser capazes de transmiti-lo verbalmente. Nossa capacidade de compreensão linguística muitas vezes excede nossa habilidade de expressão verbal. (Vygotsky, 1997, p.140-142, tradução própria).

Nesse contexto, entender o potencial de desenvolvimento e o nível real de progresso de uma criança com deficiência intelectual requer considerar não apenas sua capacidade de comunicação verbal, mas também sua capacidade de compreensão. Muitas vezes, os indivíduos são capazes de compreender conceitos além do que podem expressar verbalmente.

Portanto, é essencial que a metodologia de ensino para crianças com deficiência intelectual seja construída com base em suas habilidades de

desenvolvimento, em vez de focar apenas em suas limitações. É necessário concentrar no que elas podem realizar, mesmo que isso exija mais tempo e estratégias adaptadas.

Apesar de crianças com atrasos mentais exigirem períodos de estudo prolongados e aprenderem menos do que aquelas sem deficiência, é fundamental que elas recebam educação equivalente à de todas as outras crianças. Isso inclui o uso de métodos e procedimentos adaptados às suas necessidades específicas, visando prepará-las para a vida futura e permitindo sua participação, até certo ponto, na sociedade, da mesma forma que as demais crianças. (Vygotsky, 1997, p. 149).

Nesse aspecto, familiares, psicopedagogos e profissionais da área da educação e saúde desempenham um papel crucial como mediadores dos contextos individuais e subjetivos de jovens com deficiência, quando necessário. Para isso, é essencial promover uma comunicação alinhada entre a família e a escola, e a escola, por sua vez, com o jovem. Vale ressaltar que a escola não é apenas importante para a socialização da criança com deficiência, mas também para sua formação como indivíduo.

Atualmente, existem desafios relacionados às interações e comunicação em diversos contextos, desde as redes sociais até o ambiente familiar, educacional e de saúde. O educador deve se dedicar à rotina de seus alunos, promovendo eventos que permitam a participação de todos em atividades. Na interação e comunicação em sala de aula, o professor deve estar atento ao papel da fala no processo de aprendizagem da leitura e escrita, especialmente ao ensinar uma língua alfabética, como o português.

A linguagem é uma habilidade mental avançada que permite à pessoa compreender informações do ambiente através dos sentidos e, posteriormente, processar esses estímulos em várias áreas do cérebro. Vygotsky (1984) inicialmente identifica uma dissociação entre fala e pensamento. Conforme o autor, a fala e o pensamento possuem origens genéticas distintas. Ele postula a existência de uma fase pré-verbal do pensamento, associada à inteligência prática, e uma fase pré-intelectual da fala. De acordo com Vygotsky (1984), o balbucio e o choro, devido à sua função social, exemplificam formas de fala desprovidas de pensamento.

Profissionais que lidam com pessoas com deficiência devem ter conhecimento sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, bem como compreender as

diversas formas pelas quais essas pessoas expressam seus desejos, sentimentos, intenções e crenças.

Estudiosos de base interacionista apontam para o papel do adulto como facilitador no processo de aquisição da linguagem. É crucial contar com profissionais capacitados e dedicados à linguagem, pois isso motiva as pessoas com deficiência, mesmo quando lidam com currículos adaptados. É importante ressaltar que a deficiência não é inerente ao nascimento ou resultante de doenças, mas sim uma construção social, moldada e perpetuada pelo modo como a sociedade interpreta e trata as diferenças individuais. Nesse contexto, o psicopedagogo desempenha um papel fundamental ao equilibrar e mediar esses processos.

Segundo Vygotsky (1984), a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados". Dentro dessa teoria, o ensino é considerado o mecanismo pelo qual o desenvolvimento progride, ou seja, os conteúdos do conhecimento humano elaborados socialmente e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são introduzidos aos aprendizes de acordo com seus "níveis reais de desenvolvimento".

Cabe à escola a responsabilidade de preparar o aluno, independentemente de suas características individuais, para exercer a cidadania, proporcionando acesso ao conhecimento por meio de programas que desenvolvam habilidades e saberes úteis ao longo da vida, mesmo após deixar a instituição de ensino. De acordo com o Decreto Lei nº 3/20086 (BRASIL, 2008), que ratifica a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, é fundamental capacitar os professores para promover a igualdade e transformar os alunos, valorizando a educação e os conhecimentos, a fim de melhorar a qualidade do ensino. A educação inclusiva busca a equidade educacional, garantindo igualdade tanto no acesso à educação quanto nos resultados alcançados por meio dela.

Importante destacar o que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 56) enfatiza sobre o processo de Educação Inclusiva:

[...] os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber apoio para realizar uma transição eficaz da escola para a vida produtiva. As escolas devem auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos, fornecendo as habilidades necessárias para o dia a dia e oferecendo treinamento em

competências que atendam às demandas sociais e de comunicação, assim como às expectativas de uma vida produtiva.

É crucial que a sociedade como um todo reflita sobre as questões e preocupações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. Ao longo da história, essas pessoas têm sido frequentemente isoladas da sociedade, cercadas por preconceitos e estereótipos que as retratam como incapazes, contribuindo assim para sua exclusão. A luta é pela garantia do direito à existência, à qualidade de vida e à cidadania plena (Trancoso, 2020).

É relevante destacar que a teoria de Vygotsky (1984) é amplamente apoiada por muitos estudiosos e profissionais da educação. Isso se deve ao entendimento de que o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual não é determinado apenas por fatores orgânicos ou ambientais imediatos, mas principalmente pelas oportunidades proporcionadas pela escola e pela mediação do professor.

Portanto, a escola desempenha um papel crucial nessa perspectiva como impulsionadora do desenvolvimento. Para Vygotsky:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2003, p. 118).

Por meio de uma ação educacional intencionalmente planejada, que se baseia em conteúdos científicos historicamente construídos, o professor pode promover o desenvolvimento intelectual do aluno. Essa perspectiva reforça a afirmação de Vygotsky (1989) de que o aprendizado eficaz é aquele que antecipa o desenvolvimento do indivíduo. O autor mencionado ressalta também que o aprendizado estruturado proporcionado pela escola gera algo completamente novo no processo de desenvolvimento da criança. Portanto, objetivo principal da Educação, segundo a perspectiva Vygotskyana, seria promover o desenvolvimento da consciência culturalmente construída.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODÓLOGICOS

Este capítulo descreve o percurso realizado ao definir o campo de investigação, os aspectos metodológicos, os instrumentos empregados, a seleção da participante, e os fundamentos teóricos que orientaram a obtenção e análise dos dados, baseados nas informações coletadas por meio de observações feitas ao longo do ano de 2024.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para responder à questão levantada neste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, pois essa abordagem é adequada para entender a realidade investigada, especialmente devido à complexidade dos fenômenos sociais e educacionais envolvidos na problemática.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. A abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O autor ressalta que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110).

Conforme ressaltado por Gergen e Gergen (2006, p. 367), os preceitos fundamentais da pesquisa qualitativa se configuram como uma das mais fecundas e gratificantes incursões no âmbito da ciência social contemporânea, embora se deparem ainda com desafios inerentes, como tensões, contradições, hesitações e processos transformacionais.

Conforme descreve Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Zanella (2006) o método qualitativo de pesquisa preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Nas palavras de Brandão (2001).

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

Não há uma preocupação com medidas, quantificações ou técnicas estatísticas de qualquer natureza. Busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002). Nesse aspecto, Richardson (1999, p. 79) afirma que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Nesta perspectiva, Gil (1999) menciona que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

No livro "Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas" de Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso André, as autoras dispõem que a pesquisa qualitativa é caracterizada pela busca de compreensão profunda e significativa dos fenômenos estudados, priorizando a interpretação dos dados em seu contexto. Além disso, elas discorrem que o estudo de caso é uma das principais técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa, permitindo uma análise detalhada e holística de uma situação específica, muitas vezes com o objetivo de explorar complexidades e dinâmicas sociais. Entretanto, as autoras ressaltam a importância da reflexividade, da sensibilidade ética e da flexibilidade metodológica na condução de pesquisas qualitativas, reconhecendo a complexidade e a subjetividade inerentes a esse tipo de investigação.

3.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com os objetivos pretendidos pela pesquisa foram utilizados como método de coleta de dados: a observação e o estudo de caso. Como destaca Triviños (1987), a observação é um procedimento que evidencia um conjunto específico de objetos, pessoas, animais, entre outros elementos, ressaltando suas características distintivas, como cor e tamanho.

O autor salienta que nesse processo, o observador pode registrar o evento como um participante ativo ou como um observador externo. Quando o pesquisador está inserido no ambiente de estudo e faz parte do grupo analisado, ele é considerado um observador participante, vivenciando diretamente a situação investigada. Caso o pesquisador não esteja integrado à realidade observada e apenas a visite durante o período de investigação, ele é classificado como um observador não participante (Triviños, 1987).

Para Mattar (1999), a observação pode ocorrer tanto de forma direta quanto indireta. Na observação direta, o observador está presente no momento da ocorrência do evento ou fenômeno em análise. Por sua vez, Cervo & Bervian (2002, p. 27) asseveram que “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido a “[...] à simples conjectura e simples adivinhação”.

Nesse contexto, destaca-se que a observadora se classifica como participante (Triviños, 1987), pois faz parte do quadro de discentes da escola e, portanto, é professora da estudante participante da pesquisa.

3.2.1 O estudo de caso

A coleta de dados também se valeu do método de estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o autor, no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Entretanto, Triviños (1987, p. 111) enfatiza que “o grande valor do estudo de caso é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Seguindo a mesma ideia, Goode e Hatt (1979, p. 421-422) definem o estudo de caso como um método de olhar para a realidade social. “Não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. Por outro lado, Leffa (2006, p. 14) define o Estudo de Caso como uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e o que possa ser relevante para a pesquisa”.

É importante destacar que o estudo de caso

[...] encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) argumenta que o estudo de caso permite aos pesquisadores e educadores entenderem as práticas educativas em profundidade, considerando as especificidades de cada escola e as interações entre os diversos atores envolvidos no processo educacional. Esse enfoque é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e políticas educacionais mais adequadas às realidades locais.

Outra contribuição importante é de Minayo (2001), que destaca a relevância do estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação. A autora argumenta que essa metodologia possibilita uma análise detalhada e contextualizada dos fenômenos educacionais, permitindo aos pesquisadores capturarem a complexidade e a singularidade das práticas escolares.

Ainda nessa perspectiva, conforme sublinham Triviños (1987); Ludke e André (1996), o estudo de caso distingue-se dos demais métodos por enfatizar a singularidade do estudo e analisá-lo profundamente, o que condiz com a proposta da nossa pesquisa.

Ainda nesta linha de pensamento, conforme destacado por Triviños (1987) e Ludke e André (1996), o Estudo de Caso se diferencia de outros métodos ao enfatizar a singularidade do objeto de estudo e analisá-lo de maneira profunda, o que está em consonância com a proposta da nossa pesquisa. Desse modo, a escolha deste método é justificada pela ênfase na singularidade do estudo e pela capacidade de permitir ao pesquisador reunir "o maior número de informações detalhadas, por meio

de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto" (Goldenberg, 2011, p. 33-34). Nesse contexto, utilizando alguns instrumentos de pesquisa, o estudo buscou investigar em profundidade se há de fato inclusão de uma estudante com deficiência intelectual nas aulas de língua inglesa, por meio do uso da plataforma Mais Inglês.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Este tópico apresenta o contexto no qual a pesquisa foi realizada: a política estadual de ensino de inglês, a plataforma Mais Inglês, a escola onde ocorreram os momentos de coleta de dados e a estudante participante da pesquisa.

3.3.1 Plataforma Mais Inglês/MT

A inserção da tecnologia no contexto educacional encontra na BNCC, que, em sua nona competência geral, enfatiza a importância do domínio da tecnologia e da cultura digital no ambiente escolar. Essa competência delineia que os estudantes devem ser capazes de compreender, empregar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas esferas sociais, inclusive no âmbito escolar. Este domínio tecnológico é essencial para a comunicação, acesso e disseminação de informações, bem como para a produção de conhecimento, solução de problemas e exercício de protagonismo e autoria tanto na esfera pessoal quanto coletiva.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em 2022, implementou a Política de Línguas Estrangeiras, nomeada de Programa Mais Inglês/MT. Esse programa tem o objetivo de aperfeiçoar e potencializar o ensino da língua inglesa na rede pública estadual (MATO GROSSO, 2022).

O programa em questão adota uma série de medidas destinadas a impulsionar os índices de proficiência tanto de professores quanto de alunos. Uma dessas medidas consiste na implementação de uma Plataforma de Língua Inglesa completamente digital, denominada "Mais inglês", direcionada aos alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, bem como aos seus professores. Esta plataforma é projetada para enfatizar as quatro habilidades fundamentais do

idioma: fala (*speaking*), leitura (*reading*), audição (*listening*) e escrita (*writing*), organizadas em diferentes níveis de proficiência, variando de um a dezesseis.

Para participar do programa, os alunos devem estar conectados através de suas "contas institucionais" e ter acesso a um dispositivo tecnológico adequado, como um tablet, computador ou celular. Nesse contexto, alinhada a essa iniciativa pública voltada ao ensino da língua inglesa, ocorre simultaneamente a introdução de um vasto conjunto de recursos tecnológicos nas escolas públicas do Estado, incluindo acesso à internet e distribuição de *Chromebooks* - dispositivos semelhantes a mini tablets - proporcionando assim aos alunos a capacidade de acessar a plataforma e realizar as atividades propostas, especialmente considerando que muitos deles não possuem tais recursos em seus lares. Por conseguinte, foram alocados recursos financeiros para que as escolas pudessem contratar serviços de internet e foram adquiridos os *Chromebooks* com o intuito de permitir que os alunos realizem as atividades propostas na Plataforma.

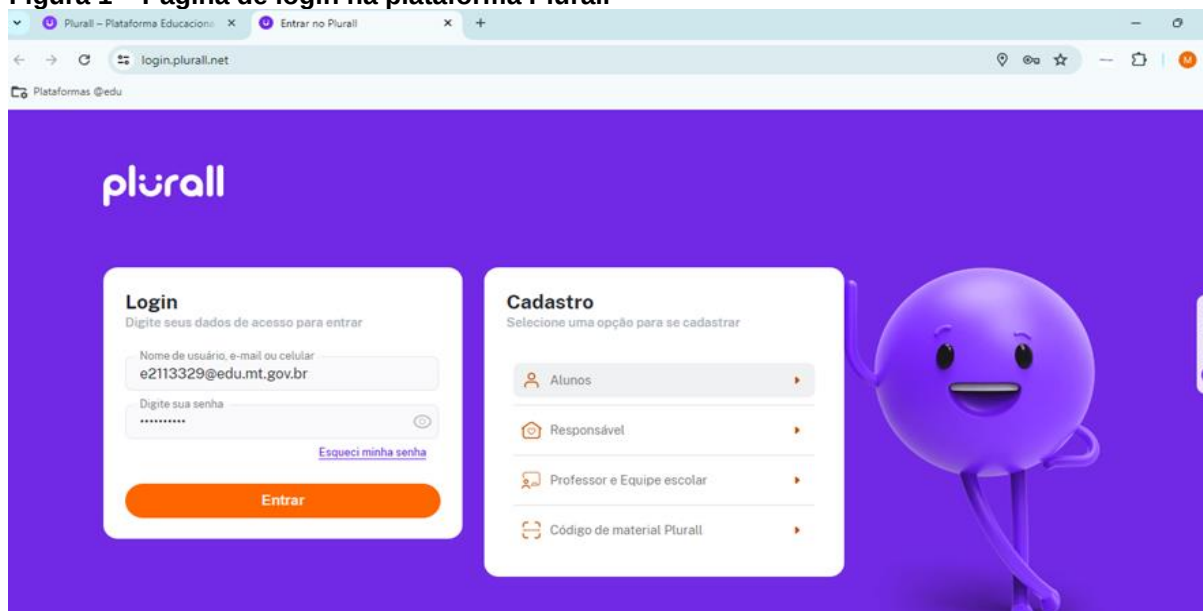
De acordo com a Seduc-MT, a Plataforma Mais Inglês MT oferece recursos para o desenvolvimento do protagonismo no aprendizado de cada estudante e pode ser utilizada online ou offline. A acessibilidade em plataformas digitais desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na superação de obstáculos enfrentados por pessoas com uma variedade de necessidades, os líderes desse programa salientam que:

As ferramentas de acessibilidade não são meramente elementos suplementares, mas sim componentes essenciais para uma experiência digital que seja genuinamente inclusiva. Ao ponderarmos sobre a significância dessas ferramentas, não apenas estamos melhorando a usabilidade para os estudantes, mas também estamos reformulando a maneira como todos os usuários interagem e consomem conteúdo online. (Seduc-MT 2024).

O Programa Mais Inglês tem como objetivo principal promover uma abordagem consciente no ensino de língua estrangeira, visando desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita, assim como os conhecimentos linguísticos e culturais dos estudantes. Desta forma, busca-se possibilitar uma interação mais ampla dos alunos com diversos contextos sociais e culturais, enriquecendo sua experiência educacional e preparando-os para os desafios do mundo globalizado.

Para a execução do programa, o aluno necessita estar logado em “conta institucional” e munido de aparelho tecnológico que pode ser um tablet, computador ou celular. O acesso à plataforma Mais Inglês ocorre por meio da plataforma Plurall:

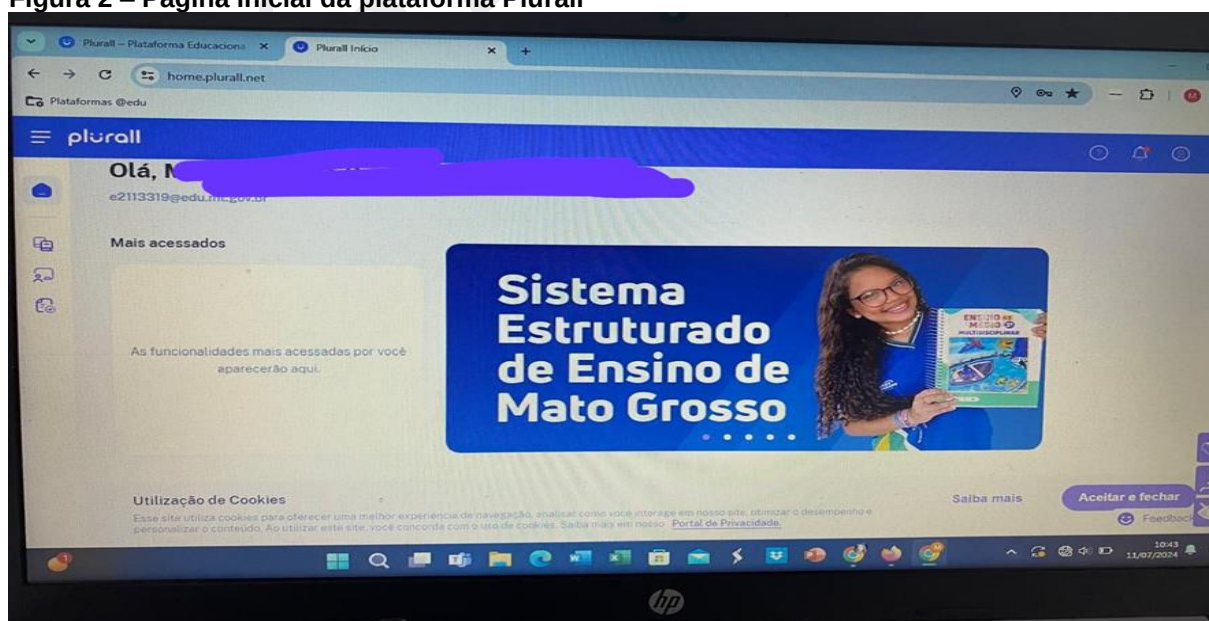
Figura 1 – Página de login na plataforma Plurall



Fonte: Produzido pela autora.

Na página representada pela figura 1, o estudante deve fazer login com seu e-mail institucional e a senha cadastrada no sistema. Em seguida, o estudante é direcionado para a página inicial da plataforma Plurall:

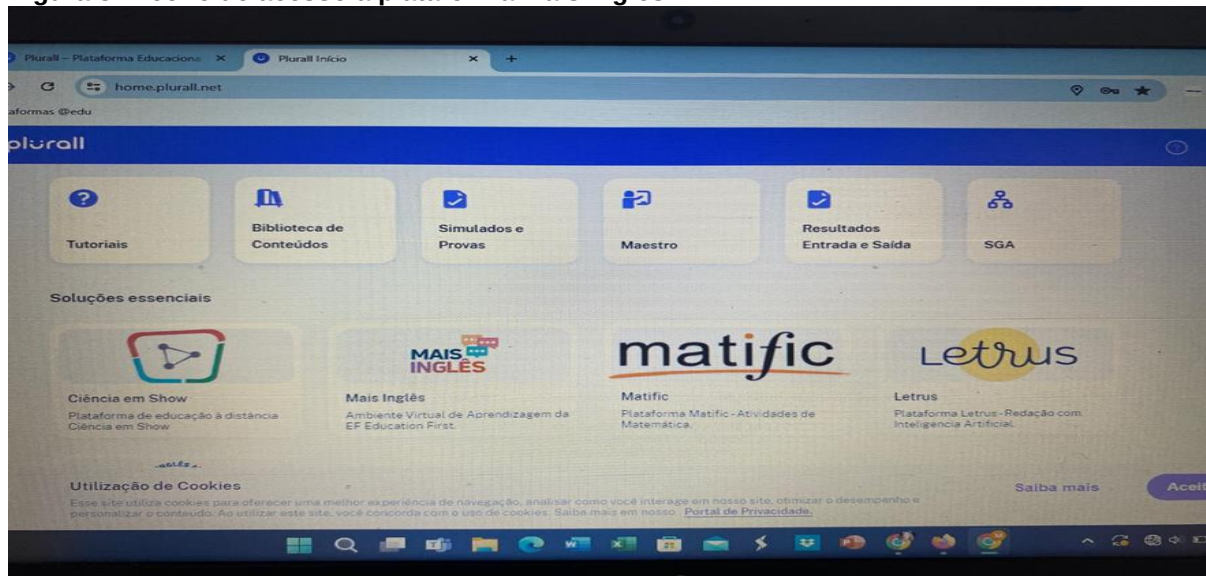
Figura 2 – Página inicial da plataforma Plurall



Fonte: Produzida pela autora.

Nessa página inicial, o estudante deve descer com a barra de rolagem para a parte inferior na qual encontrará o ícone de acesso à plataforma Mais Inglês:

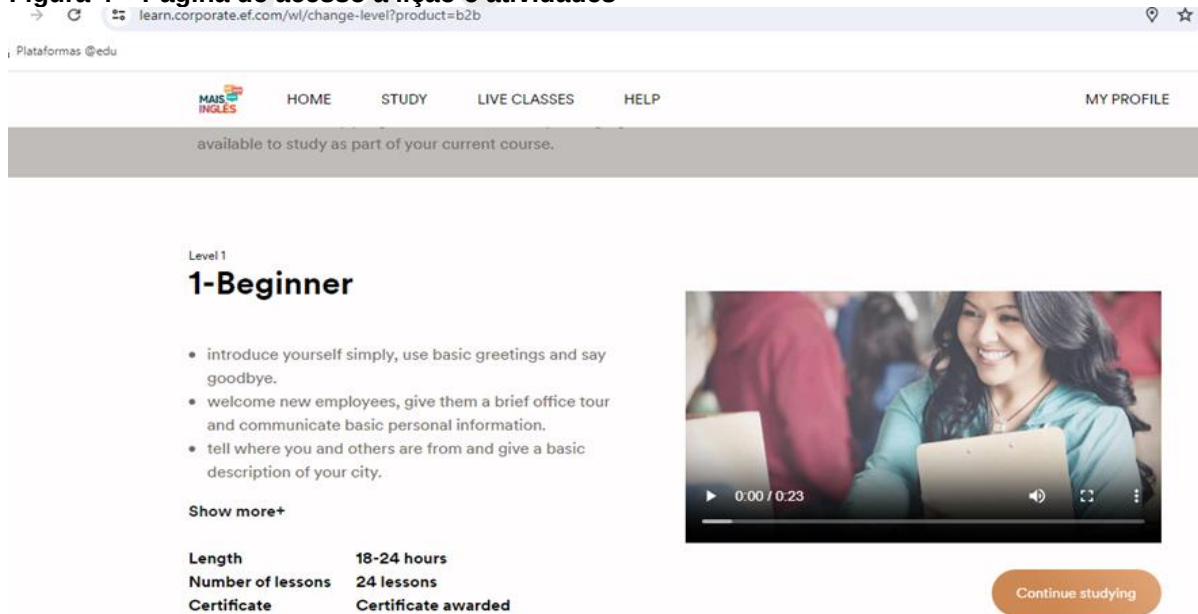
Figura 3 – Ícone de acesso à plataforma Mais Inglês



Fonte: Produzida pela autora.

Como representado na figura 3, o ícone da plataforma Mais Inglês é o segundo da esquerda para a direita e se constitui num atalho para realizar o acesso. Ao realizar o login, o estudante é direcionado às páginas com as lições e atividades da Plataforma Mais Inglês:

Figura 4 – Página de acesso à lição e atividades



Fonte: Produzido pela autora

As imagens ilustram a forma de acesso à plataforma e apresenta uma página com lição e atividades, as lições e atividades acessadas pela participante da pesquisa serão demonstradas na análise dos dados coletados durante as observações.

3.3.2 A escola

A Escola Estadual Irene Gomes de Campos, situada à Rua Radar, 288, esquina com Rua da Guarita, Bairro Figueirinha, município de Várzea Grande – MT é mantida pelo Estado de Mato Grosso, através da Secretaria Estadual de Educação. Criada pelo decreto no 1433/82, foi autorizada pela Resolução 109/81 do Conselho Estadual de Educação e reconhecida pela Portaria 873/92, de 02 de abril de 1992, para o Ensino Fundamental.

Figura 5 – Foto da fachada da escola



Fonte: Produzida pela autora.

Figura 6 – Vista da localização da escola



Fonte: Produzida pela autora.

Hoje, a escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino), atendendo às seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Estão matriculados no ano letivo de 2024 um total de 1035 alunos, sendo a maior quantidade no ensino fundamental com 658 alunos e no ensino médio com 385. Dos alunos matriculados, 16 são alunos com deficiência, dos quais, quatro são assistidos por profissionais da Educação Especial e dois estão em espera para serem assistidos por profissionais da Educação Especial. A escola é composta por 90 servidores, sendo eles: 29 entre apoio e técnicos, 58 professores, uma equipe psicossocial (uma pedagoga, um psicólogo e uma assistente social). Como também uma equipe gestora: um diretor, uma secretaria e três coordenadores pedagógicos.

A Escola Irene Gomes adota como ação a Pedagogia com ênfase na Diversidade e Inclusão, por acreditar que o educando é construtor de seu conhecimento e que o educador é o mediador dessas ações, incentivando e orientando a busca de novos conhecimentos a fim de se tornar protagonista de sua vida. Os educadores se dedicam a formar o indivíduo integral, no sentido social, físico, moral, intelectual, cultural e emocional, tornando-o apto a atuar de maneira competente, transformadora, criativa e participativa na sociedade fluida atual, capaz de se adaptar às transformações do mundo pós-pandêmico com vistas à promoção da pesquisa e produção do conhecimento para o desenvolvimento do conhecimento e da ciência com ótica na visão proativa.

A organização curricular está distribuída por área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física),

Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química, Biologia e Matemática) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso).

A escola tem uma boa infraestrutura, composta por dezoito salas de aula, sala de professores, sala de planejamento, biblioteca integradora, banheiros masculino e feminino para professores, sala de coordenação, secretaria, cozinha, refeitório, sala de direção, auditório, depósito, dispensa, quadra esportiva descoberta, quadra esportiva coberta, banheiro masculino e feminino para alunos, banheiro adaptado para aluno com deficiência, circulação coberta e um amplo espaço externo arborizado. Além disso, conta com equipamentos como sete gabinetes com quarenta chromebooks em cada um, televisores de sessenta e cinco polegadas nas 18 salas de aula, entre outros equipamentos necessários para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

As figuras a seguir apresentam a porta de entrada e o interior da sala de aula na qual as observações foram realizadas.

Figura 7 – Foto da porta de entrada da sala de aula onde ocorreram as observações



Fonte: Produzida pela autora

Figura 8 – Foto da parte interna da sala de aula: visão do professor



Fonte: Produzida pela autora.

Figura 9 - Foto da parte interna da sala de aula: visão do estudante



Fonte: Produzido pela autora.

A comunidade atendida pela escola, apesar de residir em casa própria e ser formada por antigos moradores do bairro, na sua maioria, possui moradias precárias, nas quais o número de habitantes por casa é superior à capacidade de acomodação, pois, o número de pessoas por residência fica em torno de 06 (seis). Quanto à questão econômica, o número de pessoas que trabalham por residência é de 02 (duas) em média e a faixa salarial está em torno de 02 (dois) salários-mínimos. Destarte, conclui-se que esta combinação de números de moradores por residência versus renda familiar, se traduz em uma comunidade carente.

Há uma baixa qualificação profissional e um baixo índice de escolaridade na população adulta, o que gera, dentre outros problemas, a dificuldade no

acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Apesar da baixa qualificação profissional e escolaridade de nossa comunidade adulta, uma significativa parcela desta comunidade tem consciência da importância dos estudos como novas possibilidades, inclusive no mercado de trabalho. A violência familiar existe apesar da dificuldade da coleta de dados estatísticos concretos, devido ainda a cultura do silêncio e da omissão. Todavia, a elevada média de dependentes de álcool por família levam à reflexão sobre a ligação desse dado como um dos grandes causadores da violência familiar. Outro vício, bastante acentuado, é o tabagismo.

A infraestrutura do bairro é precária, principalmente, no que tange saúde, saneamento básico, iluminação pública, transporte, pavimentação asfáltica, área de lazer, água tratada e coleta de lixo. As lideranças comunitárias e políticas apresentam-se ainda muito acanhadas em relação à mobilização e às reivindicações dos seus direitos junto aos órgãos competentes. Ainda não há um engajamento efetivo entre escola e lideranças comunitárias. A mídia exerce grande influência no modo de vida da população, predominando na música, por exemplo, o gosto pelo funk, axé music, lambadão e sertanejo. A religião católica é manifestada pela maioria, revelando também certo preconceito quanto a outras opções religiosas.

A Escola Estadual Irene Gomes de Campos procura trabalhar em parceria com a comunidade escolar, levando em consideração a história de vida dos alunos no contexto escolar e familiar, bem como respeitando costumes, valores culturais e familiares. O conhecimento da história de vida dos alunos permite a complementação do trabalho na unidade escolar, compreendendo o envolvimento dos educandos nas relações dos grupos em que estão inseridos.

3.3.3 Participante da pesquisa

A participante do estudo se constitui por uma estudante regularmente matriculada no 8º ano do Ensino Fundamental II, pertencente a Escola Estadual Irene Gomes de Campos e tem idade de 13 anos, conforme a data de nascimento constante em seu Registro de Nascimento apresentado pela mãe.

De acordo com o laudo arquivado na escola, o qual foi emitido em 2018, a participante apresenta um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (CID-10 F90), caracterizado por dificuldades persistentes de atenção, impulsividade e hiperatividade, que afetam o desempenho escolar e social.

Adicionalmente, ela também foi diagnosticada com Transtorno de Ansiedade Generalizada (CID-10 F41), manifestando-se através de preocupação excessiva, tensão muscular e dificuldades de concentração, o que exacerba os desafios diários.

Ainda segundo o laudo, o comportamento da participante pode ser frequentemente marcado por episódios de excitação anormal e reações emocionais inadequadas, alinhando-se ao código CID-10 R46.3 (Comportamento Marcadamente Anormal Excitável). Estes comportamentos anômalos dificultam ainda mais a interação social e o manejo de situações cotidianas.

Embora a deficiência intelectual não esteja explicitamente codificada nos diagnósticos mencionados, é essencial reconhecer que as limitações cognitivas e adaptativas do paciente contribuem significativamente para a complexidade do quadro clínico. Assim, os médicos que assinaram o laudo asseveram que identificaram durante a consulta que a estudante apresenta

atraso nos processos cerebrais maturacionais relacionados às praxias, memorização, distração, além de dificuldades de atenção e foco, não reconhece todas as letras do alfabeto, escreve apenas seu primeiro nome, alteração de memória operacional, levando à dificuldade de aprendizado escolar. (Laudo emitido em 15/08/2018).

A deficiência intelectual pode intensificar os desafios associados aos transtornos de atenção e ansiedade, requerendo uma abordagem terapêutica integrada e individualizada para promover o melhor desenvolvimento possível e a inclusão social da paciente. É importante salientar que o laudo foi emitido quando a participante tinha 7 anos de idade, assim, algumas das condições descritas pode ter sofrido alteração, portanto, foi orientado que a mãe buscasse um diagnóstico atualizado.

Dessa forma, a observação buscará observar, também, os avanços conquistados pela estudante após este diagnóstico apresentado no que concerne às observações destacadas pelos médicos durante a consulta, as quais foram mencionadas acima.

3.3.3.1 Contexto familiar e rotina da participante

A estudante participante mora com a mãe e com uma irmã mais nova. A mãe tem 38 anos de idade, é natural de Cuiabá, Mato Grosso. A responsável legal tem

Ensino Médio completo e trabalha no período matutino na escola em que a estudante estuda, como cuidadora profissional de um estudante com deficiência específica, e, no período vespertino, em outra escola, na função de técnico administrativo. A residência delas é distante da escola.

De acordo com a responsável a rotina da estudante em casa é tranquila: ela chega da escola, almoça, dorme à tarde, lava a louça e brinca com os animais de estimação, gatos e cachorro, e com a irmã. Geralmente, dorme às 21h horas e acorda às 5h.

Para se divertir, a participante gosta de caminhar no parque Berneck, brinca com os animais, e joga *Roblox*. Ela acessa a internet, joga *Roblox* e faz as atividades da escola.

Segundo a mãe, em sua rotina domiciliar, a estudante ajuda com a louça, depois brinca e faz as atividades da escola com o auxílio da mãe. Ainda de acordo com a mãe, a estudante tem dificuldade de memorizar, não consegue fazer leitura e não acompanha as atividades com rapidez. Por isso, ela precisa de ajuda para realizar as atividades escolares.

A mãe acredita, que o atendimento ofertado pela Sala de Recursos contribui para o aprendizado e desenvolvimento da filha por ser dinâmico e atrativo.

Segundo a mãe, a estudante gosta de mexer no *Chromebook* e gosta de aprender inglês e que já aprendeu várias coisas além do verbo *to be*. A partir do momento que ela passou a usar o *Chromebook* e outras tecnologias na escola, a mãe notou que ela está mais comunicativa em casa, com os colegas na escola e querendo aprender mais.

3.4 COMITÊ DE ÉTICA

No Brasil, toda pesquisa envolvendo seres humanos necessita de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Como o estudo envolvia a observação da participante durante a realização das atividades na plataforma Mais Inglês, esta pesquisa cumpriu todas as exigências do CEP-HUMANIDADES.

A primeira exigência foi o cadastro no site Plataforma Brasil e a obtenção da folha de rosto que foi assinada e carimbada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGE/UFMT- ao qual esta pesquisa se vincula. De posse da Carta de anuência, devidamente assinadas pelos

coordenadores, do modelo de Assentimento Livre e Esclarecido e do modelo do Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para a apreciação do CEP-HUMANIDADES que emitiu aprovação por meio do parecer nº 6.325.861.

Na etapa seguinte, antes da realização da coleta dos dados foi entregue à participante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e à responsável da participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que fossem lidos e, em caso de aprovação, assinados. Uma via de cada documento ficava com a responsável pela participante e as outras vias com a pesquisadora. Neles constam os objetivos da pesquisa a motivação para realizá-la, os procedimentos utilizados, os riscos e os benefícios da participação dos envolvidos. Nessa etapa, o propósito é deixar a mãe da participante ciente do tema e de questões básicas que envolviam o projeto do qual ele participaria.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada por meio de observação participante durante as aulas do Projeto Mais Inglês, nas quais o estudante tem acesso à plataforma Mais Inglês com o intuito de obter informações para realizar o estudo de caso. Logo, a pesquisadora tomou como instrumento um caderno de campo para anotar as observações que aconteceram 1 vez por semana com duração de 1 hora e 50 min, totalizando 8 encontros. Assim, a observação teve como premissa responder às seguintes questões, expostas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Roteiro de observação

1. Como o aluno com deficiência intelectual consegue utilizar o aparelho tecnológico Chromebook?
2. Ele sabe ligar e desligar o aparelho?
3. Ele sabe se direcionar (sozinho) quanto ao uso do site da Pearson – plataforma de inglês?
4. Como ele lida com o teclado? Ele sabe digitar?
5. Ele desenvolve as quatro habilidades de acordo com a BNCC?
6. Qual(is) habilidade(s) ele consegue desenvolver sozinho?
7. Qual(is) habilidade(s) ele precisa da ajuda do professor?
8. Qual(is) habilidade(s) ele teve dificuldade em desenvolver?
9. Em algum momento, ele ficou nervoso ou irritado?
10. Quanto tempo ele demora para realizar uma atividade?

11. Qual(is) atividade(s) ele desenvolveu mais rapidamente?
12. Qual(is) atividade(s) ele desenvolveu mais lentamente?

Elaborado pela autora.

Lüdke (2015, p. 21-24) relata que o Estudo de Caso possui algumas características próprias, a saber: I) os estudos de caso visam a descoberta; II) os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”; III) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; IV) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; V) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; VI) estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e VII) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

André (1984) e Lüdke e André (1986) destacam sete características fundamentais dos estudos de caso, o quadro abaixo sintetiza as características fundamentais dos estudos de caso e a contextualização de cada uma delas no estudo proposto:

Quadro 6 – Síntese das características fundamentais dos estudos de caso

Características Fundamentais dos Estudos de Caso	Contextualização no Estudo Proposto
1. Descoberta: O pesquisador busca constantemente novos elementos importantes durante o estudo, ajustando o quadro teórico conforme o estudo avança.	A descoberta se deu por meio de uma observação contínua e detalhada da aluna durante as atividades de inglês na plataforma Mais Inglês, permitindo identificar aspectos essenciais para o desenvolvimento das habilidades dela. O quadro teórico serviu como estrutura para guiar a análise e apoiar o progresso da aluna.
2. Interpretação em Contexto: É importante considerar ações, percepções e comportamentos no contexto específico onde ocorrem, para melhor compreender a situação.	A investigação foi realizada na Escola Irene Gomes de Campos, onde a estudante, em uma aula de inglês, foi observada no uso de recursos digitais como o <i>Chromebook</i> e a plataforma Mais Inglês, desenvolvendo habilidades alinhadas à BNCC. Isso permitiu uma compreensão contextualizada das interações e desafios específicos da aluna.
3. Retrato Completo e Profundo: O estudo de caso busca revelar a complexidade e a multiplicidade de dimensões de uma situação, considerando todos os seus componentes inter-relacionados.	Foi analisado o desenvolvimento das quatro habilidades da língua inglesa (leitura, escrita, fala e audição) da estudante com deficiência intelectual, oferecendo uma visão detalhada de seus desafios e necessidades, possibilitando assim um ajuste adequado das estratégias de ensino para seu melhor desenvolvimento.
4. Uso de Múltiplas Fontes de Informação: A coleta de dados ocorre em diferentes momentos, fontes e situações, permitindo uma análise rica e abrangente.	As atividades da plataforma Mais Inglês, cadernos, documentos como o Projeto Político Pedagógico, relatórios psicoeducacionais, laudos médicos e leis e diretrizes de inclusão foram utilizados, ampliando a compreensão e fundamentação da análise.

5. Experiência Vicária e Generalizações Naturalísticas: Relata-se o estudo de modo que os leitores possam fazer generalizações com base em suas próprias experiências.	O estudo proporcionou à pesquisadora uma visão empática sobre inclusão, reconhecendo o potencial da aluna para superar desafios. A participação familiar e o uso de tecnologias assistivas revelaram-se fundamentais no processo educacional, contribuindo para <i>insights</i> generalizáveis sobre o suporte necessário a alunos com deficiência intelectual.
6. Representação de Diferentes Pontos de Vista: O estudo busca incorporar perspectivas variadas e, às vezes, conflitantes, oferecendo uma análise multifacetada.	A pesquisa analisou as dificuldades da aluna em leitura e escrita tanto em português quanto em inglês, levando em conta diferentes aspectos que impactam seu aprendizado e as diversas perspectivas sobre as necessidades e as barreiras enfrentadas por ela.
7. Linguagem Acessível no Relato: Os estudos de caso utilizam uma linguagem acessível, permitindo que os leitores se conectem ao estudo de maneira pessoal e compreensível.	O estudo foi construído de forma a oferecer um relato claro e detalhado das intervenções educativas, visando um impacto prático. Os resultados serão compartilhados na escola, promovendo estratégias inclusivas que beneficiem todos os alunos, em especial aqueles com deficiência intelectual.

Fonte: Produzido pela autora.

A partir dos apontamentos do quadro, destaca-se que:

1) Os estudos de caso visam a descoberta. O investigador procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

Na presente pesquisa, a descoberta se deu por meio observação atenta e contínua para identificar elementos importantes no processo de aprendizagem através do embasamento teórico e da vivência registrada durante a observação da participante nas aulas de inglês, durante as atividades da plataforma Mais Inglês direcionadas ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Essa análise fornece uma estrutura para entender e apoiar o progresso de um aluno com deficiência intelectual, garantindo que ele receba o suporte necessário para desenvolver suas habilidades.

2) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

O contexto de investigação foi a escola Irene Gomes de Campos essencial para entender a manifestação dos problemas, as ações, percepções, comportamentos e interações da estudante em sua situação específica, na sala de aula de língua inglesa.

A estudante foi observada durante as atividades na plataforma Mais Inglês. A observação focou em como ela utilizava o Chromebook, navegava na plataforma e desenvolvia habilidades de leitura, escrita, fala e audição, conforme exigido pela BNCC.

3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Essa abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

O fato analisado foi o processo de desenvolvimento e progresso da aprendizagem de uma estudante com deficiência intelectual na plataforma Mais Inglês, quanto às quatro habilidades a serem desenvolvidas na língua inglesa. Essa análise, baseada em um estudo de caso, permite uma compreensão detalhada e contextualizada de suas habilidades, desafios e necessidades. Dessa forma, é possível ajustar as estratégias de ensino para melhor apoiar seu desenvolvimento.

4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. O pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e como uma variedade de tipos de informantes, com isso, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar alternativas.

As fontes foram as atividades da Plataforma Mais Inglês e o caderno da estudante. Além dessas atividades, foram utilizados como fontes de pesquisa documentos oficiais tais como o Projeto Político Pedagógico da escola, Relatórios de Avaliação Psicoeducacional, Laudo médico, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/199, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Estatuto da criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Política Pública no Estado de Mato Grosso.

5) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”, as quais ocorrem em função do conhecimento experimental do sujeito, no momento

em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

Realizar essa pesquisa foi um divisor de águas na carreira profissional da autora, pois além de imergir no mundo da inclusão a fez enxergar a pessoa com deficiência por uma outra perspectiva, a da empatia. A observação mais aprofundada e contínua mostrou o quanto são capazes de superar os seus limites, de ultrapassar as barreiras da desigualdade e da defasagem, bem como a importância de terem acesso às tecnologias assistivas e o acompanhamento de um professor de atendimento especializado desde os primeiros momentos no contexto escolar.

Além disso, a observação evidenciou que a participação da família desempenha um papel essencial ao facilitar o contato do aluno com deficiência intelectual com falantes fluentes da língua materna e de uma língua estrangeira. A família pode oferecer não só o suporte emocional e prático, como também pode criar oportunidades para que o aluno pratique e interaja com pessoas que possuam proficiência na língua-alvo. Isso pode ser em assistir a filmes ou programas de TV, onde o idioma é utilizado, entre outras iniciativas que promovem a imersão e o desenvolvimento linguístico do estudante. Dessa forma, a família contribui significativamente para seu aprendizado e integração na língua estrangeira.

6) Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. É deixado aos usuários tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

Neste contexto, esse estudo de caso se revela fundamental para observar uma situação desafiadora como a de uma estudante que não possui habilidades de leitura e escrita tanto em sua língua materna, o português, quanto em uma língua estrangeira como o inglês. Ele fornece uma análise detalhada e contextualizada que não só promove uma reflexão crítica, mas também tomada de decisões para o desenvolvimento e progresso educacional do estudante com deficiência intelectual.

A perspectiva de que o ensino de línguas deve ser receptivo às necessidades dos aprendizes destaca a linguagem como uma atividade social e comunicativa. Vygotsky (1978) argumenta que a interação social e a linguagem são fundamentais no desenvolvimento cognitivo e que a aprendizagem é mediada por processos socioculturais.

7) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

Sendo assim, proporciona uma visão detalhada e contextualizada do impacto das intervenções educacionais na vida do estudante com deficiência intelectual.

O objetivo de retornar à escola com os resultados desse estudo na prática escolar reflete um comprometimento não apenas com a pesquisa acadêmica, mas também com a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos. Isso envolve empregar os resultados para orientar e aprimorar as estratégias educacionais, com o objetivo de fomentar um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente, beneficiando todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual.

O próximo capítulo apresenta os dados coletados e as análises realizadas conforme explicitado na metodologia. Portanto, o roteiro apresentado direcionou as observações, cujos dados foram analisados à luz do sociointeracionismo de Vygotsky (1978).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo de caso apresenta uma análise sobre o desenvolvimento e progresso de uma estudante com deficiência intelectual no contexto de aprendizagem da língua inglesa, utilizando como referência a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky. A análise visa não apenas identificar as limitações da estudante, os desafios significativos em áreas que requerem habilidades linguísticas mais complexas, como também, como a estudante em questão demonstra habilidades variadas ao interagir com tecnologias digitais, como o *Chromebook*, e plataformas educacionais, como a plataforma Mais Inglês. A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) oferece uma perspectiva sobre como os contextos sociais e educacionais influenciam o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

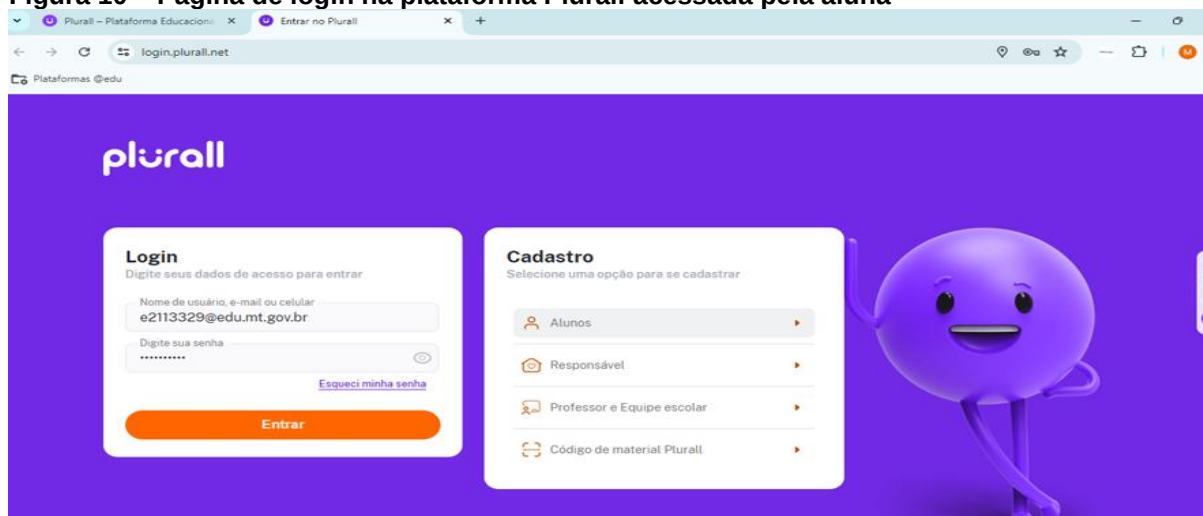
4.1 PRIMEIRO MOMENTO DE OBSERVAÇÃO - DUAS AULAS

Um dos objetivos específicos deste estudo foi observar por intermédio de um estudo de caso o processo de aprendizagem de uma aluna com deficiência no uso da Plataforma *Mais inglês* durante as aulas de inglês. Para tanto valeu-se de um roteiro estruturado.

O primeiro ponto observado foi se a estudante com deficiência intelectual conseguia utilizar o aparelho tecnológico *Chromebook*, atentando se saberia ligar e desligar. Assim, observou-se que a estudante consegue ligar e desligar o aparelho tecnológico - *Chromebook*. Ela insere o *e-mail* (cópia do caderno) e senha, que correspondem a números e letras. Reconhece o teclado de forma básica, digita as palavras e símbolos apenas com o dedo indicador. Seguindo as instruções da professora regente, a estudante acessa a plataforma Plurall, na qual tem um atalho para a plataforma Mais Inglês. Observou-se que a estudante não sabe ler na língua materna, contudo, ela reconhece a logomarca da plataforma Mais Inglês.

As próximas imagens demonstram o caminho de acesso percorrido pela participante durante a observação:

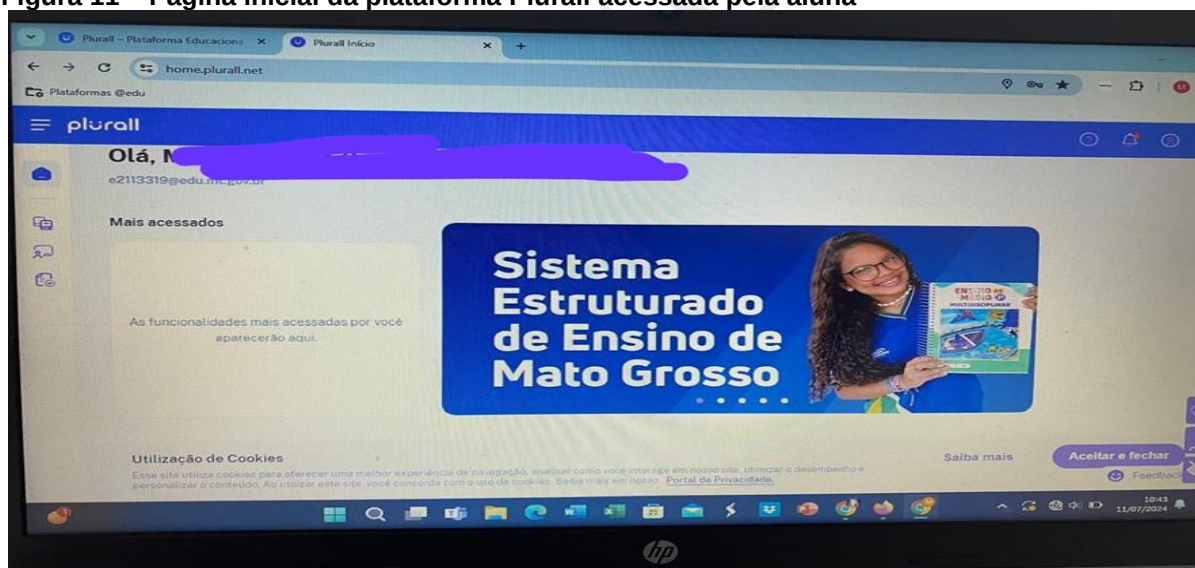
Figura 10 – Página de login na plataforma Plurall acessada pela aluna



Fonte: Produzida pela autora.

Na página representada pela figura 10, a participante fez o login com seu e-mail institucional e a senha cadastrada no sistema. Em seguida, ela foi direcionada para a página inicial da plataforma Plurall:

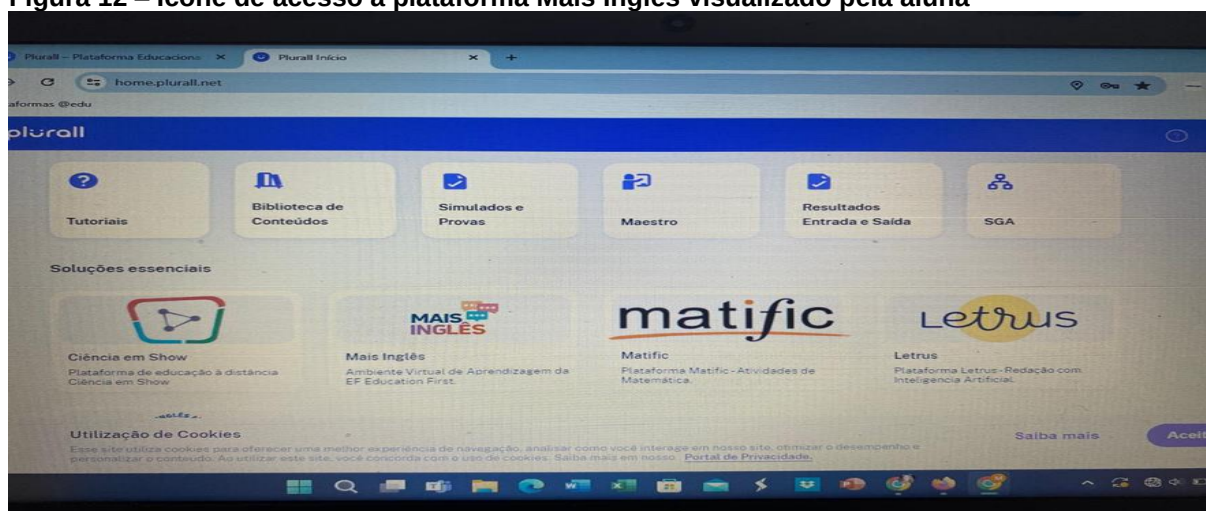
Figura 11 – Página inicial da plataforma Plurall acessada pela aluna



Fonte: Produzida pela autora.

Nessa página inicial, a participante precisou descer com a barra de rolagem para a parte inferior na qual se encontra o ícone de acesso à plataforma Mais Inglês:

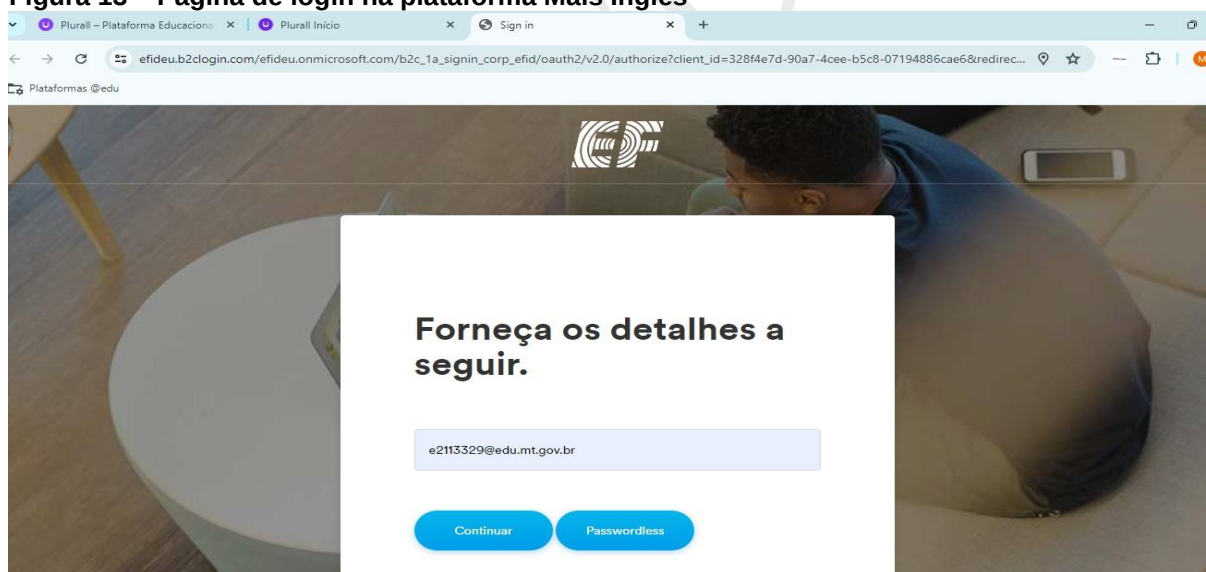
Figura 12 – Ícone de acesso à plataforma Mais Inglês visualizado pela aluna



Fonte: Produzida pela autora.

Como representado na figura 15, a logomarca da plataforma Mais Inglês é o segundo da esquerda para a direita, o qual foi reconhecido pela estudante e se constitui num ícone de atalho para realizar o acesso na seguinte página:

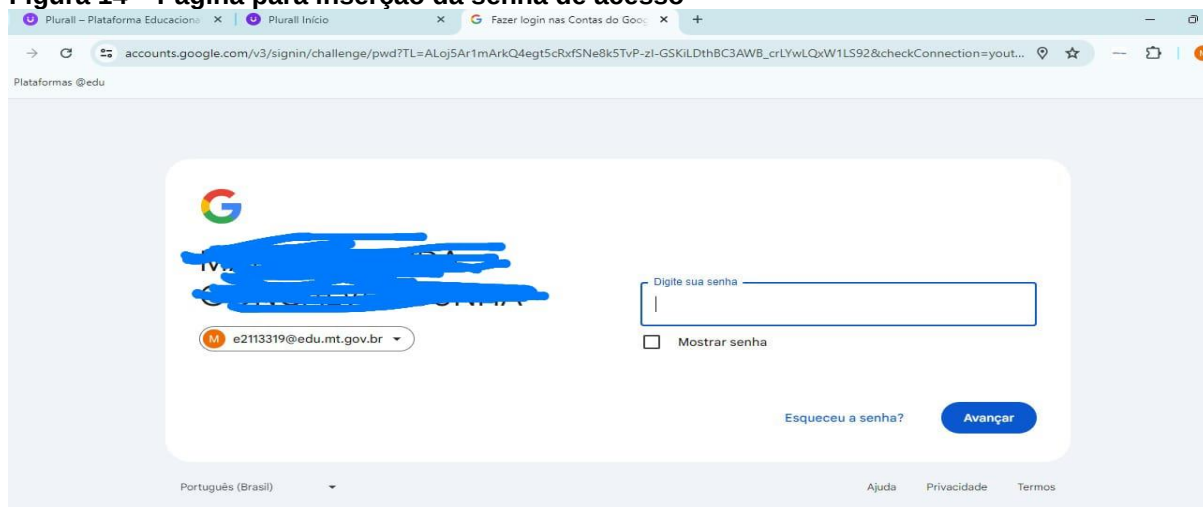
Figura 13 – Página de login na plataforma Mais Inglês



Fonte: Produzida pela autora.

Após inserir o e-mail institucional, a estudante inseriu a senha cadastrada no sistema na página seguinte:

Figura 14 – Página para inserção da senha de acesso



Fonte: Produzida pela autora.

Ao realizar o login, a estudante foi direcionada à página com a lição e atividades da Plataforma Mais Inglês:

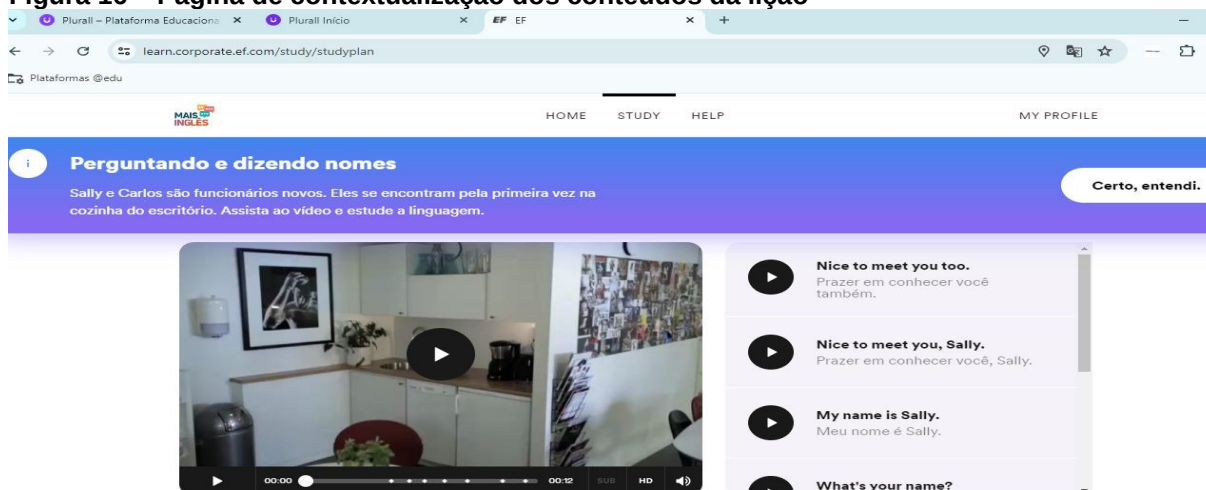
Figura 15 – Página com a lição 1 da unidade 1



Fonte: Produzida pela autora.

Na lição a plataforma apresenta um contexto de situação e um vídeo para que a estudante assista como introdução ao conteúdo:

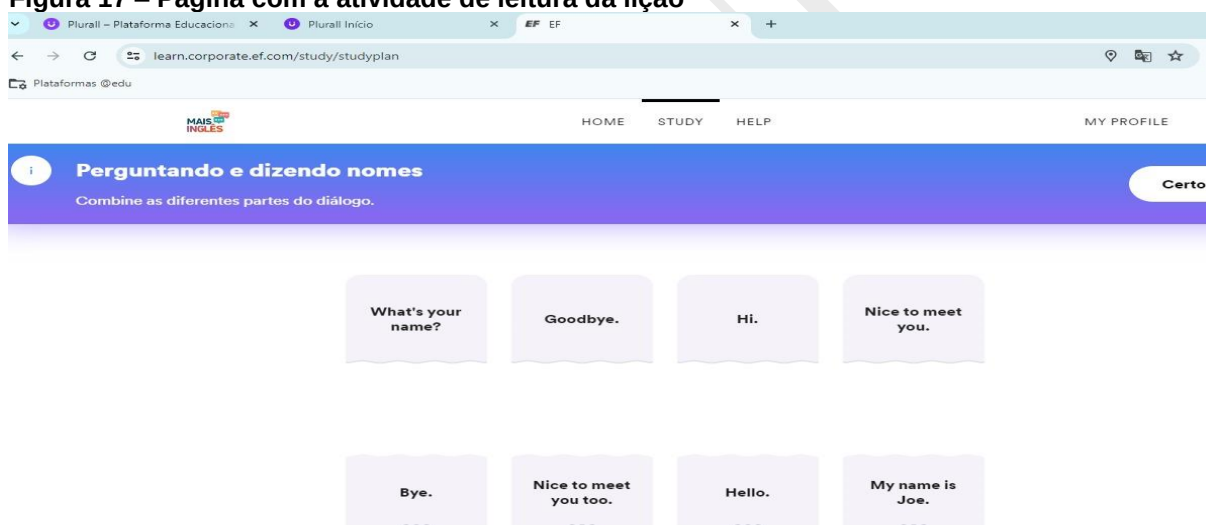
Figura 16 – Página de contextualização dos conteúdos da lição



Fonte: Produzida pela autora.

Esta lição propõe inicialmente uma atividade de leitura:

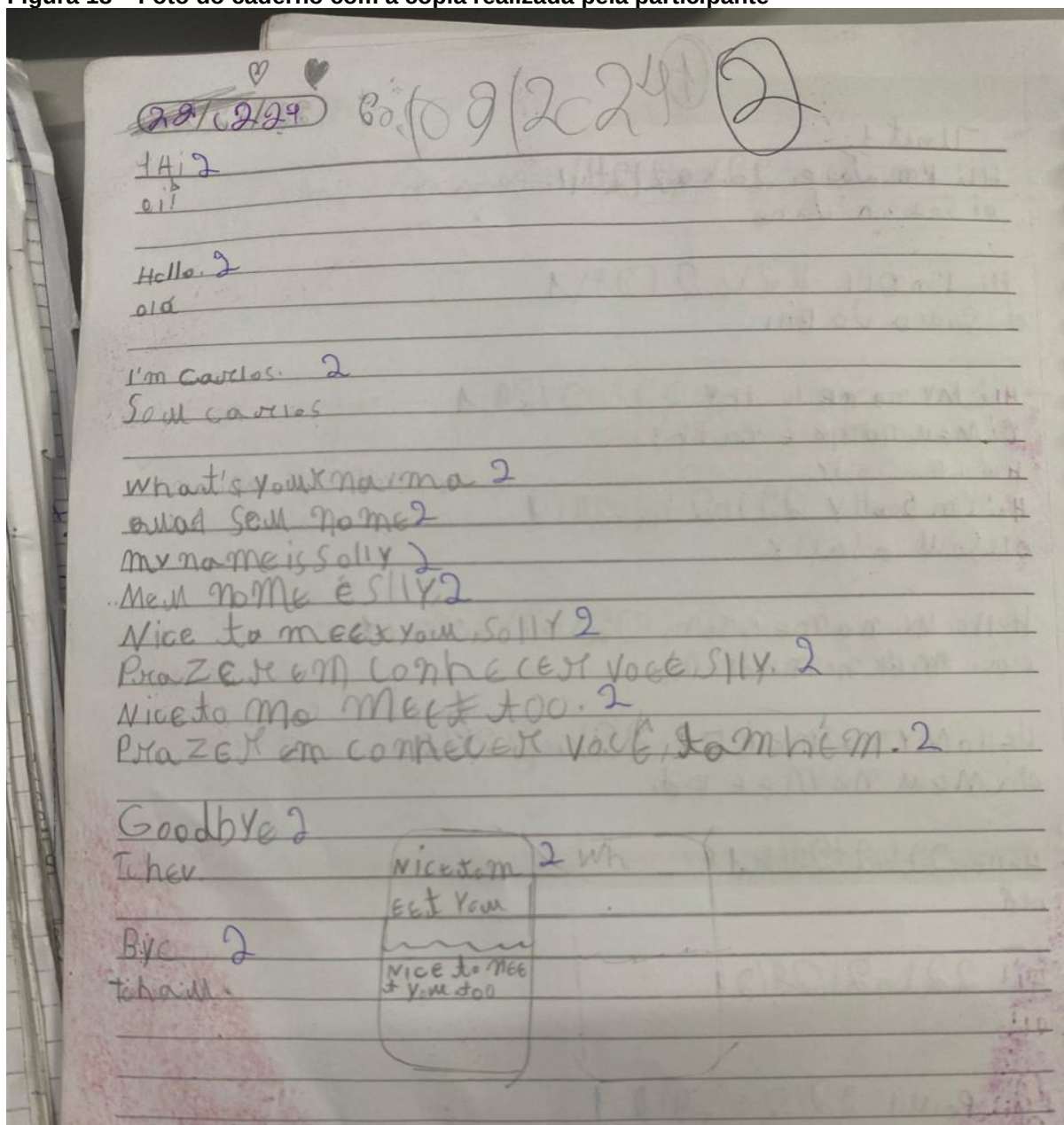
Figura 17 – Página com a atividade de leitura da lição



Fonte: Produzida pela autora.

No primeiro acesso, a participante teve dificuldades, pois reconhece as letras do alfabeto, porém não lê, nem na língua materna e nem na língua inglesa. No entanto, ela realiza cópia com letra bastão. Uma característica da participante é que ela gosta de copiar. A professora regente tem que ler os enunciados dos exercícios de writing (escrita) e auxiliá-la nas atividades. A seguir, a reprodução da atividade copiada pela participante em seu caderno.

Figura 18 – Foto do caderno com a cópia realizada pela participante



Fonte: Produzida pela autora.

No que concerne ao desenvolvimento das quatro habilidades de acordo com a BNCC, observa-se nas atividades de *listening* (ouvir) e *speaking* (falar) que a aluna escuta várias vezes, repete as palavras, porém sempre faltando alguma palavra na frase ou letras em alguma palavra. Na atividade de *speaking* (falar), às vezes ela se irrita por não conseguir falar corretamente.

A estudante apresenta dificuldades significativas em desenvolver diversas funções linguísticas de forma autônoma. Essas dificuldades são observadas principalmente nas áreas de leitura, escrita e habilidades linguísticas avançadas, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 7 – Registro de observação das quatro habilidades

Habilidades	Registro da observação
Reading (Leitura)	A estudante reconhece as letras do alfabeto, tanto em português quanto em inglês, porém não consegue ler eficientemente. Isso fica evidente no seu primeiro acesso à plataforma Mais Inglês, onde teve dificuldades para compreender os enunciados escritos. De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares. Isso destaca a importância da interação e da cooperação no desenvolvimento das habilidades de leitura, refletindo as dificuldades da estudante em compreender os enunciados escritos.
Writing (Escrita)	Embora a estudante seja capaz de copiar textos utilizando letra bastão, ela não compreende o conteúdo que está copiando. A professora regente precisa ler os enunciados dos exercícios de escrita (<i>writing</i>) para ela e auxiliá-la nas atividades, indicando uma limitação na habilidade de escrever de forma independente. Para Vygotsky (1978), a escrita é um processo complexo que exige um esforço consciente e intencional, não apenas a cópia mecânica das palavras. O desenvolvimento da escrita está intimamente ligado à formação do pensamento e da linguagem.
Listening (Ouvir)	A aluna consegue escutar os áudios das atividades de <i>listening</i> , porém enfrenta dificuldades em repetir as palavras corretamente. Frequentemente, ela deixa de mencionar alguma palavra na frase ou pronuncia incorretamente algumas letras.
Speaking (Falar)	Durante as atividades de <i>speaking</i> , a estudante mostra frustração por não conseguir falar corretamente. Isso sugere que ela tem dificuldades em articular palavras de maneira precisa e fluente.

Fonte: Elaborado pela autora

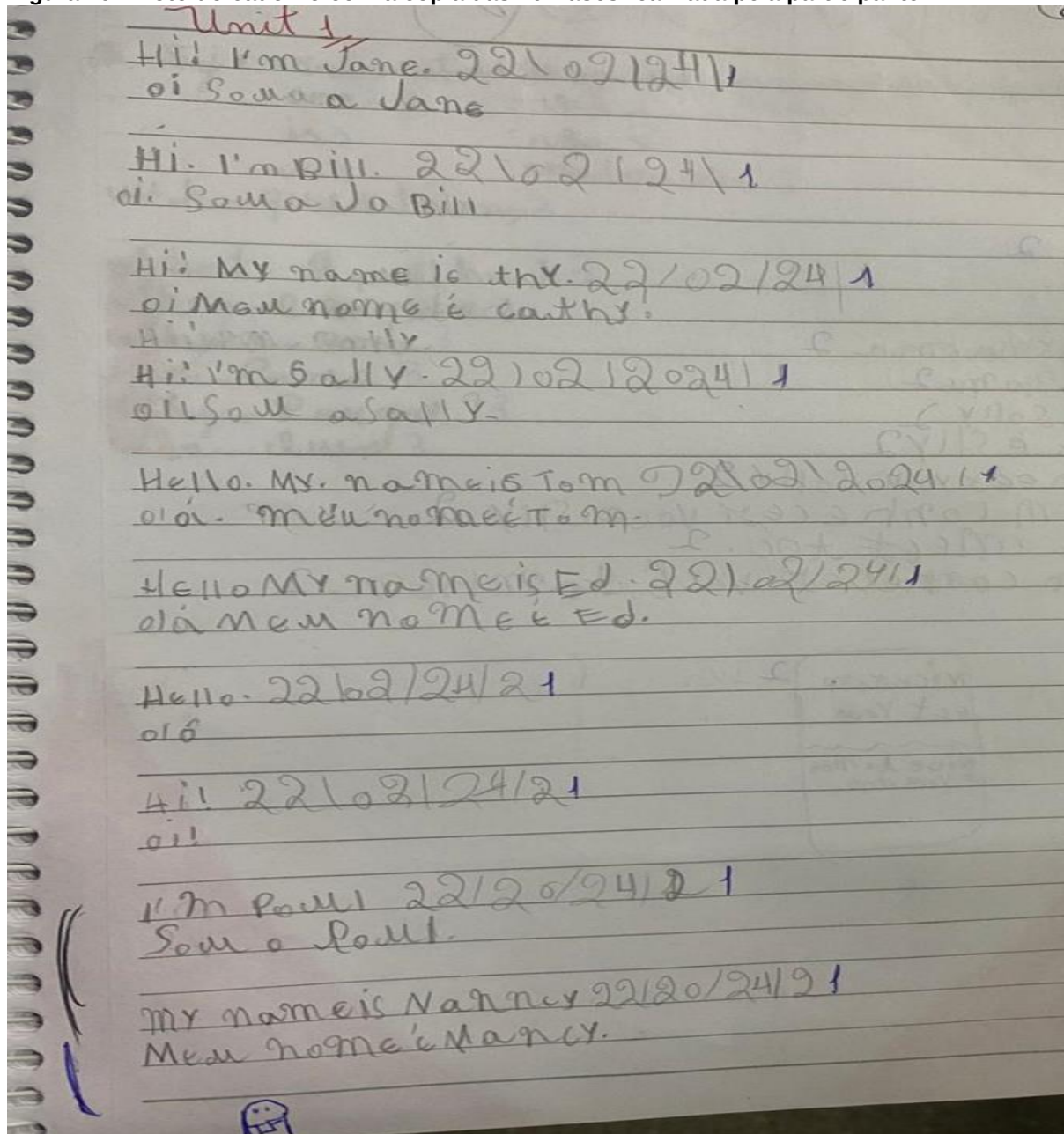
Ao analisar as observações transcritas acima, as dificuldades apresentadas pela estudante revelam que ela enfrenta desafios significativos na compreensão e na produção de linguagem escrita e falada. A participante depende muito da orientação e do suporte da professora para realizar tarefas que exigem essas habilidades mais avançadas. As interações sociais e o suporte guiado são fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, conforme destacado pela teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978).

4.2 SEGUNDO MOMENTO - DUAS AULAS

A participante acessou a Plataforma Mais Inglês sozinha, digitou o e-mail e a senha (observando o caderno). A primeira atividade era de vocabulário. Ela ouviu as palavras e frases curtas, como por exemplo: *hello; what's your name?* Em seguida, copiou as palavras e frases no caderno. Ao observar quanto tempo a estudante demorou para realizar uma atividade, constatou-se que ela levou em média 50

minutos, ou seja, uma aula inteira para copiar 10 frases curtas, conforme se apresentam na figura abaixo.

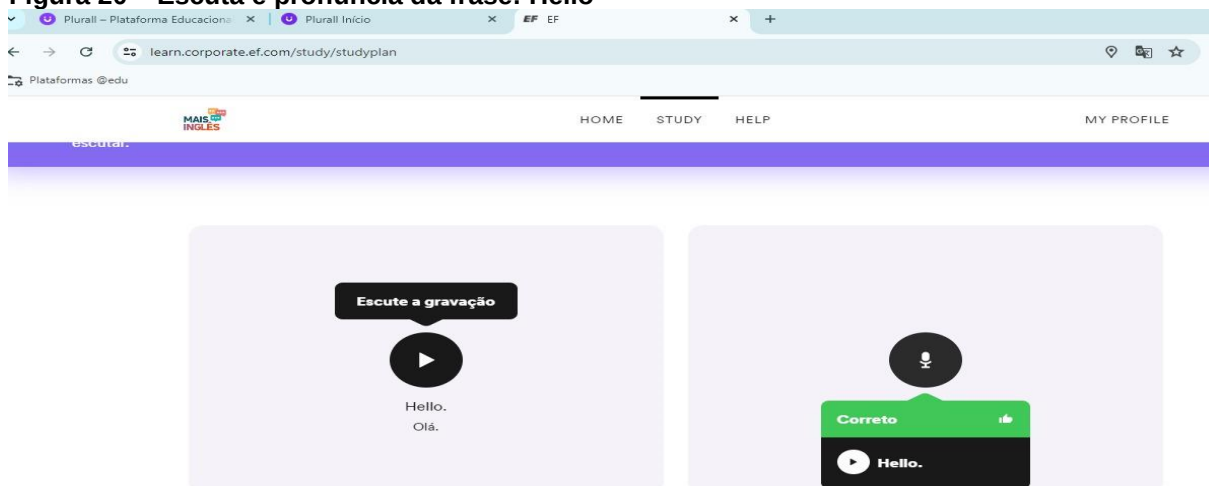
Figura 19 – Foto do caderno com a cópia das 10 frases realizada pela participante



Fonte: Produzida pela autora.

Na atividade de *listening* referente às frases anteriores, ela conseguiu pronunciar três delas: *Hello! My name is... Bye*. A seguir, as imagens da atividade com o desempenho da participante.

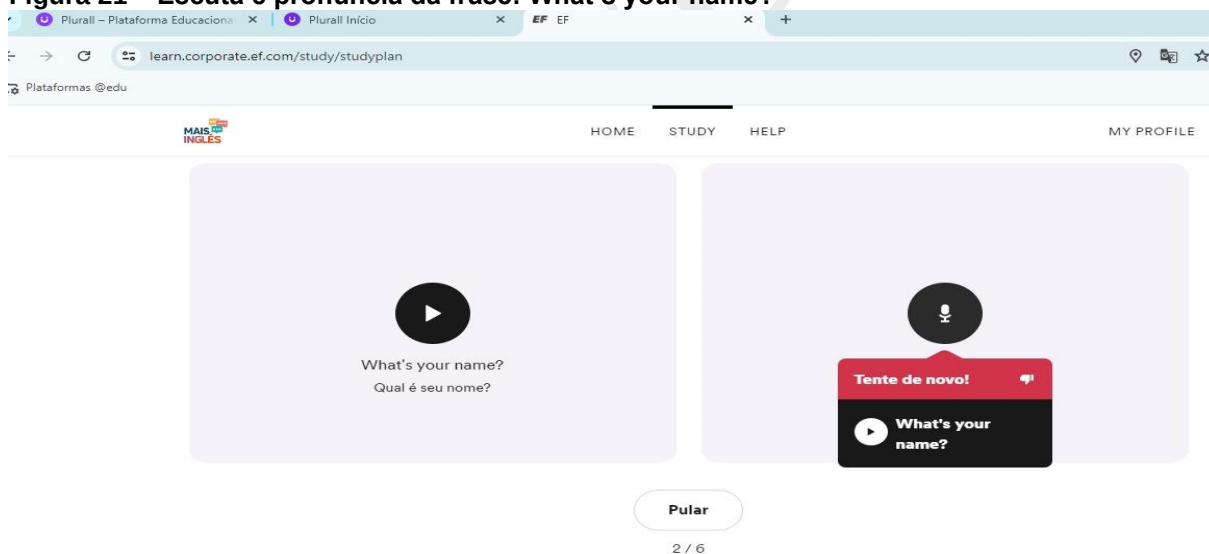
Figura 20 – Escuta e pronúncia da frase: Hello



Fonte: Produzida pela autora

A atividade de escuta e pronúncia da frase "Hello", demonstrada na figura 20, está dentro da ZDP da criança. Com o apoio adequado, como a repetição e a orientação, ela consegue internalizar e reproduzir a palavra.

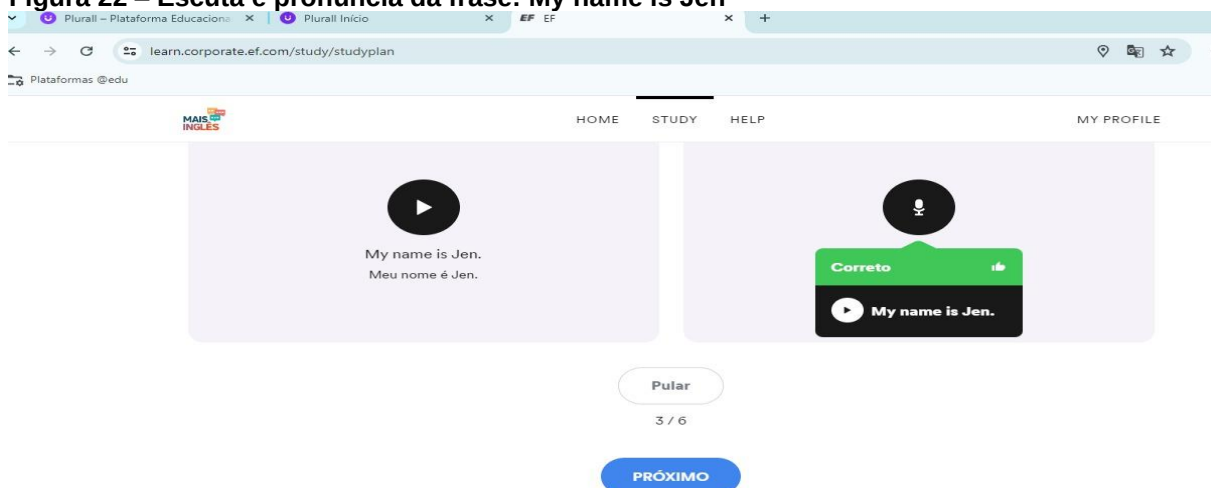
Figura 21 – Escuta e pronúncia da frase: What's your name?



Fonte: Produzida pela autora.

Neste caso, representado na figura 21, a frase é mais complexa que "Hello". A estudante pode precisar de mais suporte para pronunciar corretamente, como ouvir a frase várias vezes, receber correção e encorajamento.

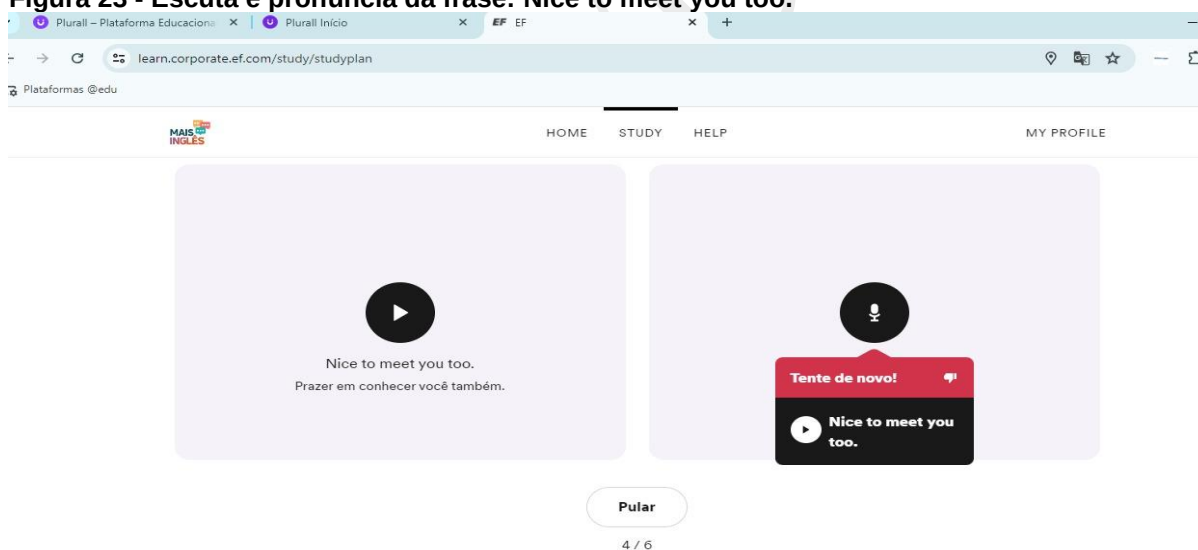
Figura 22 – Escuta e pronúncia da frase: My name is Jen



Fonte: Produzida pela autora.

Similar à frase anterior, essa estrutura demanda uma compreensão de várias palavras e sua sequência. A repetição e o uso de exemplos concretos (como dizer seu próprio nome) ajudam na internalização da estrutura.

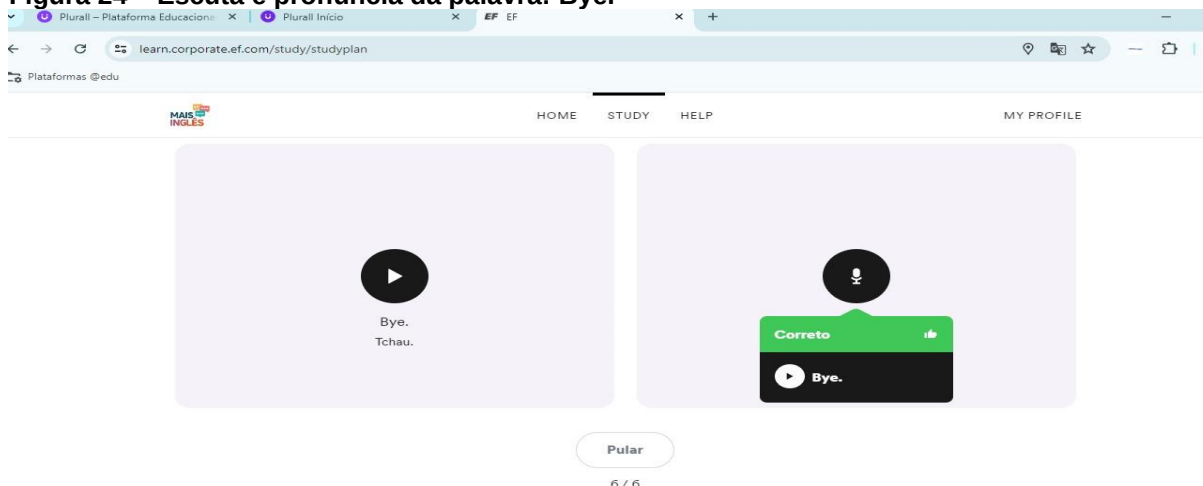
Figura 23 - Escuta e pronúncia da frase: Nice to meet you too.



Fonte: Produzida pela autora.

Esta frase contém expressões educadas e complexas para iniciantes. A criança pode precisar de suporte contínuo e prática contextual para dominar essa frase.

Figura 24 – Escuta e pronúncia da palavra: Bye.



Fonte: Produzida pela autora.

"Bye" é uma palavra simples e provavelmente está próxima ao limite inferior da ZDP da criança. Com alguma prática e repetição, a criança consegue pronunciar corretamente.

As atividades descritas, baseadas na escuta e pronúncia de frases em inglês, exemplificam bem o conceito de ZDP de Vygotsky (1978). A criança, através da interação e do apoio de um adulto ou colega mais experiente, consegue avançar em seu desenvolvimento linguístico. A orientação e o suporte contínuos são fundamentais para que ela progrida de palavras simples como "Hello" e "Bye" para frases mais complexas como "What's your name?" e "Nice to meet you too."

A professora pediu para que ela fizesse a leitura das frases copiadas, no entanto ela não conseguiu ler todas, apenas a palavra *bye* pois ela conseguiu identificar o som da letra b. A professora, então, leu e pediu que a participante repetisse. Dessa forma, ela conseguiu repetir as frases.

A análise dessa observação com base na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1978) revela diversos aspectos importantes sobre o desenvolvimento cognitivo e ao processo da aprendizagem da aluna. A aplicação dessa teoria ao aprendizado de uma segunda língua envolve a compreensão de como as interações sociais e as ferramentas culturais facilitam a aprendizagem. Vygotsky (1978) sugere que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação social e pelo contexto cultural em que a criança está inserida. Ele introduziu conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação através do uso de ferramentas culturais e da linguagem. Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento

cognitivo das crianças é promovido através da interação social, na qual elas internalizam as informações e habilidades adquiridas através do diálogo e da cooperação.

Nesse contexto, a professora atua dentro da ZDP da aluna ao fornecer suporte e orientação durante a atividade de inglês. A aluna inicialmente não consegue realizar todas as tarefas sozinha, mas com a ajuda da professora, ela consegue progredir. A ZDP é o espaço entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente.

O caderno, a plataforma digital e a própria professora são ferramentas mediadoras que auxiliam a aluna em seu processo de aprendizagem. A mediação é um processo pelo qual os indivíduos aprendem através da interação com outros e com o uso de ferramentas culturais, como a linguagem.

Inicialmente, a aluna acessou a Plataforma Mais Inglês sozinha, digitando o e-mail e a senha enquanto observava o caderno. Isso demonstra um nível inicial de autonomia e a capacidade de seguir instruções básicas, utilizando ferramentas culturais como o caderno e a plataforma para realizar a tarefa.

Em seguida, durante a atividade de vocabulário, a aluna ouviu palavras e frases curtas e as copiou. Este engajamento em atividades de escuta e escrita é crucial para a aquisição de uma nova língua. O fato de a aluna ter demorado 50 minutos para copiar 10 frases curtas sugere que a tarefa está dentro da sua ZDP, exigindo esforço e tempo considerável para ser completada, ou seja, a tarefa exige esforço significativo, mas é potencialmente realizável com suporte (Vygotsky, 1978). Este processo de copiar indica uma forma de internalização das novas palavras e frases, um aspecto essencial na aprendizagem de uma segunda língua.

No aspecto de pronúncia e repetição, a aluna conseguiu pronunciar três sentenças "*Hello!*", "*My name is...*" e "*Bye*". Isso indica sua capacidade de aprender e repetir frases simples, mostrando progresso na aquisição de habilidades linguísticas básicas. De acordo com Vygotsky (1978), a repetição e a prática são cruciais para a internalização de novos conhecimentos. No entanto, ao ser solicitada a ler as frases copiadas, ela conseguiu ler apenas a palavra "*bye*". Esta dificuldade em ler todas as frases indica a necessidade de apoio contínuo na leitura. A identificação do som da letra "b" na palavra "*bye*" demonstra que a aluna está começando a fazer conexões entre sons e letras.

Por fim, a intervenção da professora, que leu as frases e pediu que a aluna as repetisse, mostra a importância da mediação no processo de aprendizagem. Ao fornecer o auxílio necessário, a professora está ajudando a aluna a avançar em sua ZDP, facilitando a aquisição de novas palavras e frases através da interação social. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A repetição das palavras após a leitura da professora evidencia que a aluna pode realizar a tarefa com assistência, destacando a relevância da mediação na aprendizagem segundo Vygotsky (1998).

4.3 TERCEIRO MOMENTO - DUAS AULAS

Nesse dia de aula online na plataforma Mais Inglês, a estudante acessou a plataforma Plurall, olhando o e-mail e a senha no caderno, em seguida identificou o atalho da plataforma Mais Inglês. Nesse dia o assunto era o alfabeto, somente atividades de *Listening* (ouvir) e *speaking* (falar). A estudante, primeiro, ouviu os áudios com a pronúncia de cada letra do alfabeto. Após, repetiu cada uma das letras, porém as letras M/N/W a estudante teve dúvidas. A professora pronunciou e pediu que a aluna repetisse. Na terceira vez, a estudante conseguiu. Em seguida, a professora pediu para que a estudante fizesse a pronúncia do alfabeto sozinha. As letras A, G, H, I, F, J, Q, T, Y, Z a estudante não conseguiu pronunciar sozinha e se perdeu na sequência do alfabeto.

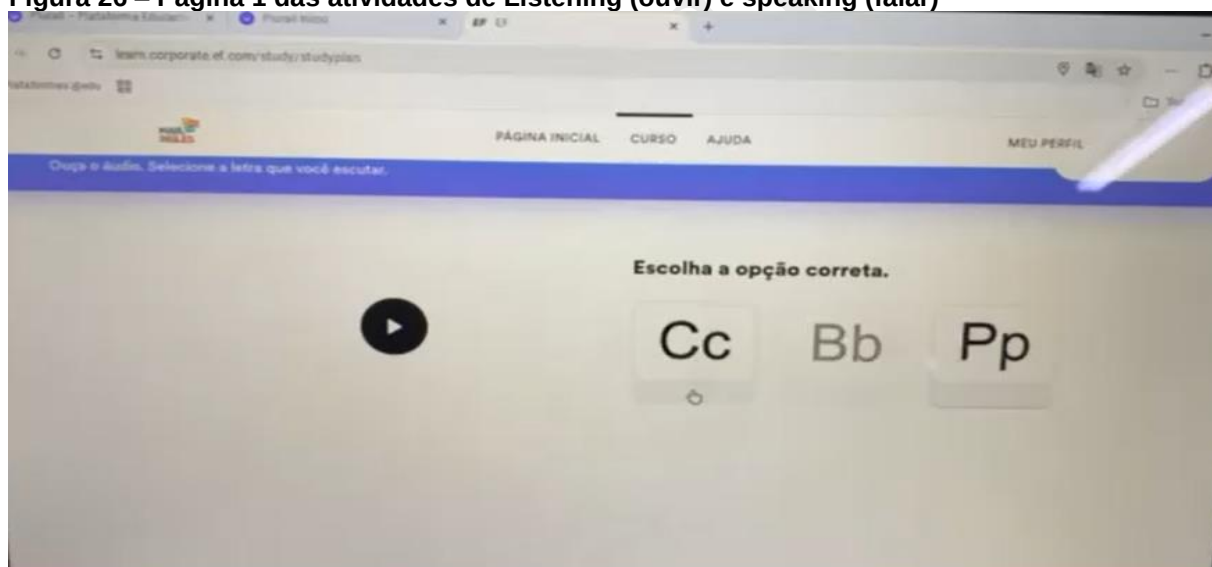
Na atividade de ouvir e identificar a letra do alfabeto corresponde com apenas uma letra, a estudante não conseguiu identificar as letras A e R. Confundiu o som da letra P e B. Quando aumentou o número de letras para ouvir e identificar o som (pronúncia) a estudante não conseguiu e foi clicando em qualquer opção até aparecer o verde para que pudesse passar de fase. As figuras a seguir apresentam a sequência realizada pela participante.

Figura 25 – Página de abertura da lição 2



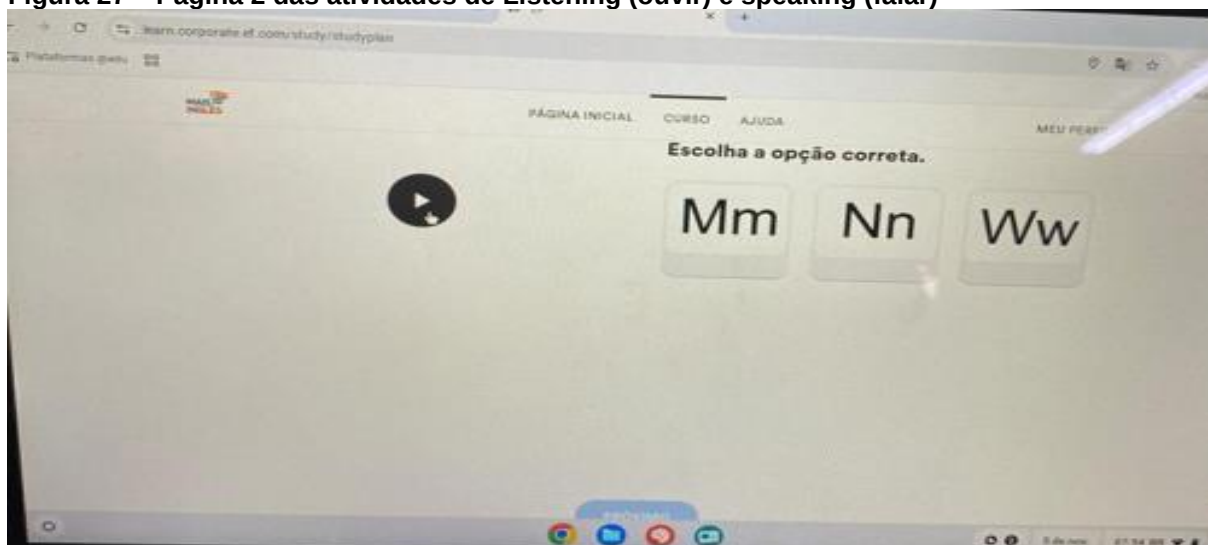
Fonte: Produzida pela autora.

Figura 26 – Página 1 das atividades de Listening (ouvir) e speaking (falar)



Fonte: Produzida pela autora.

Figura 27 – Página 2 das atividades de Listening (ouvir) e speaking (falar)



Fonte: Produzida pela autora.

No início, destacou-se que a estudante utilizou seu caderno para lembrar o e-mail e a senha e para encontrar o atalho da plataforma, demonstrando uma habilidade de autorregulação que é facilitada pelo caderno. Esse uso de ferramentas pessoais para acessar uma plataforma configura uma forma de mediação externa, na qual a estudante se apoia em algo para ganhar independência na navegação digital.

Ademais, percebe-se que a estudante está engajada em realizar as atividades de aprendizagem da língua Inglesa, utilizando a Plataforma Mais Inglês. O foco da lição é o alfabeto em inglês, com atividades de *listening* e *speaking*.

Observa-se vários exemplos de interação dentro da ZDP, um conceito central da teoria de Vygotsky que se refere à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda.

Inicialmente, a estudante teve dificuldades com a pronúncia das Letras M/N/W. A professora interveio, pronunciando as letras e pedindo que a estudante repetisse. Após algumas tentativas, a estudante conseguiu pronunciar corretamente. Aqui, a professora atua como um mediador, ajudando a estudante a avançar dentro de sua ZDP (Vygotsky, 1978, p. 86). Ao enfrentar dificuldades específicas na pronúncia de certas letras, como M/N/W e na sequência do alfabeto, a estudante se encontra em sua ZDP — um estágio no qual ela consegue progredir com a ajuda de um mediador, no caso, a professora. A intervenção da professora ilustra a importância de uma mediação ajustada à necessidade da aluna. Essa prática de reprodução e feedback é

fundamental para a internalização do aprendizado, permitindo que um estudante desenvolva um conhecimento que futuramente poderá aplicar de forma autônoma.

Quando a estudante foi desafiada a pronunciar o alfabeto inteiro, sozinha, ela teve dificuldades com a pronúncia de letras específicas, como A, G, H e se perdeu na sequência. Essa dificuldade sugere um nível de compreensão e memória auditiva que ainda está em processo de desenvolvimento. O suporte da professora em situações como essa fornece ao estudante um modelo linguístico a ser seguido e estimula a reprodução guiada, crucial para superar as confusões fonéticas e ganhar mais segurança. Esse desafio revela o limite atual da ZDP da estudante.

Vygotsky (1998) argumenta que a aprendizagem é mediada por ferramentas e interações sociais. No caso descrito, a mediação tecnológica, a plataforma Mais Inglês serve como uma ferramenta mediadora, fornecendo recursos auditivos e visuais que facilitam a prática de *listening* e *speaking*. Como também, a mediação humana por meio da professora, na qual atua diretamente, oferecendo suporte imediato quando a estudante enfrenta dificuldades. Este é um exemplo clássico de "andaimagem" (scaffolding), onde o educador fornece suporte temporário até que o aprendiz possa realizar a tarefa de forma independente (Vygotsky, 1978, p. 90).

Vygotsky também enfatiza a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. A prática de *listening* e *speaking* não é apenas sobre a memorização do alfabeto, mas também sobre o desenvolvimento da capacidade de pensar em inglês em que Vygotsky (1978) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. A repetição das letras e a tentativa de lembrar a sequência do alfabeto envolvem diálogo interno, um processo crucial para a internalização da nova língua (Vygotsky, 1986, p. 39).

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem de uma estudante que enfrenta dificuldades específicas, como confundir os sons de "P" e "B" e não identificar corretamente as letras "A" e "R", pode ser analisada através dos conceitos de Interferência Fonológica e Carga Cognitiva, além de seu desenvolvimento dentro da ZDP.

Vygotsky defende que a aprendizagem de uma nova língua é um processo que se dá com base nas estruturas cognitivas existentes e na linguagem que o estudante já domina. Quando uma estudante lida com sons semelhantes em uma nova língua, como "P" e "B" em inglês, a influência de sua língua nativa pode dificultar a distinção desses fonemas. Essa confusão ocorre porque ela tenta adaptar sons novos às

categorias sonoras já formadas na língua materna. Para Vygotsky, essa interferência ocorre na medida em que a estudante utiliza suas ferramentas linguísticas familiares para entender novos sons, mas sem suporte adequado, essa adaptação pode gerar confusões, como no caso da distinção de sons e letras.

A confusão auditiva entre sons semelhantes, como P e B, reflete uma dificuldade comum em ambientes de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente quando não há um conhecimento consolidado sobre o sistema fonético da nova língua. Vygotsky (1986, p. 86-91) enfatiza que o feedback e a mediação ajudam a transformar tarefas inicialmente impossíveis em realizações possíveis, o que ocorre, por exemplo, em atividades de discriminação auditiva e aquisição fonológica em língua estrangeira. O feedback positivo da plataforma ("verde para passar de fase") serve como um reforço, ainda que um estudante não tenha dominado a língua. Essa prática, no entanto, pode ser danosa para o aprendizado sólido, uma vez que, ao clicar aleatoriamente, um estudante recebe uma validação sem internalizar o conteúdo de forma significativa.

Vygotsky (1986) sugere que o apoio de mediadores, como professores e colegas, dentro da ZDP da estudante pode permitir que ela realize tarefas além de suas capacidades atuais. No caso dessas dificuldades, um professor pode empregar práticas como: focar na distinção gradual de sons, com exercícios de escuta e repetição; utilizar materiais visuais e táteis que reforcem a forma e o som das letras, ajudando a reduzir a carga cognitiva ao dividir a tarefa em etapas menores e mais orientadas; dar um feedback imediato e explicações específicas sobre as diferenças entre fonemas confusos, como o "P" e o "B".

A partir da perspectiva de Vygotsky (1986), o desenvolvimento da estudante pode ser potencializado por meio de uma abordagem que reconheça as limitações da memória de trabalho e aponte intervenções estratégicas para superar as interferências fonológicas. Um apoio estruturado, focado na prática e na mediação, ajudaria a estudante a reduzir a carga cognitiva e a explorar suas potencialidades dentro da ZDP, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A estratégia da estudante de clicar em qualquer opção até acertar indica um possível desespero ou uma tentativa de avançar sem compreender totalmente a matéria. Isso pode sugerir a necessidade de estratégias de ensino mais individualizadas ou de mediação adequada. A participante está navegando em sua ZDP com a ajuda de ferramentas tecnológicas e da orientação da professora, e

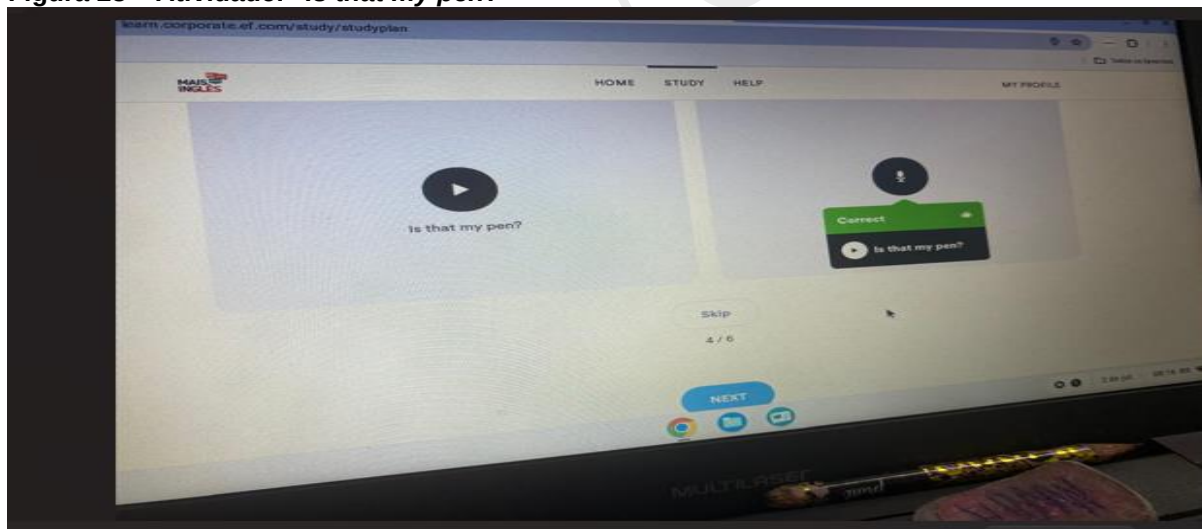
enfrentando desafios que são parte natural do processo de aprendizagem. A abordagem de Vygotsky (1978, p. 87) nos lembra da importância de ajustar o suporte educativo para atender às necessidades específicas de cada aprendiz, promovendo um desenvolvimento contínuo e eficaz.

4.4 QUARTO MOMENTO - DUAS AULAS

Nesta aula, a aluna como sempre acessou a Plataforma Mais Inglês. Ela iniciou as atividades na plataforma para desenvolver *writing* (escrita) com pronomes demonstrativos: *this* e *that*. A atividade era de organizar as palavras para formar frases simples. Ela conseguiu fazer sozinha pois já havia feito anotações no caderno relacionadas ao conteúdo. Sendo assim, ela olhava no caderno e montava as frases. Entretanto, nas frases negativas e interrogativas precisou da mediação da professora. Ela não conseguiu associar o uso do verbo *to be* com o pronome demonstrativo.

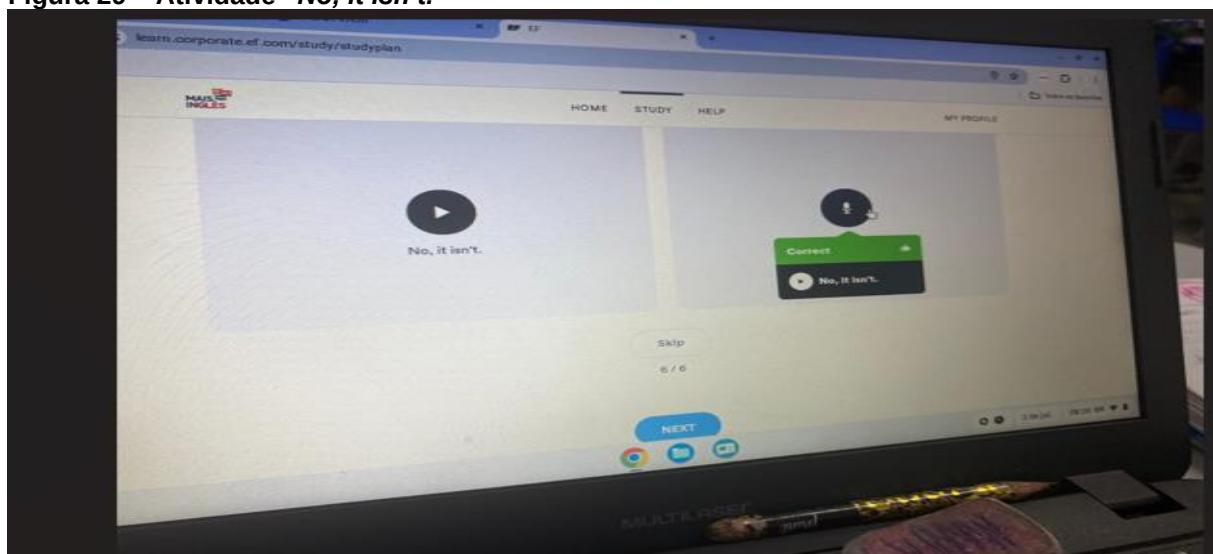
Nas atividades de *speaking* (falar) nas sentenças que as frases eram mais curtas, a estudante conseguiu falar na segunda tentativa. Como por exemplo:

Figura 28 – Atividade: “Is that my pen?”



Fonte: Produzida pela autora.

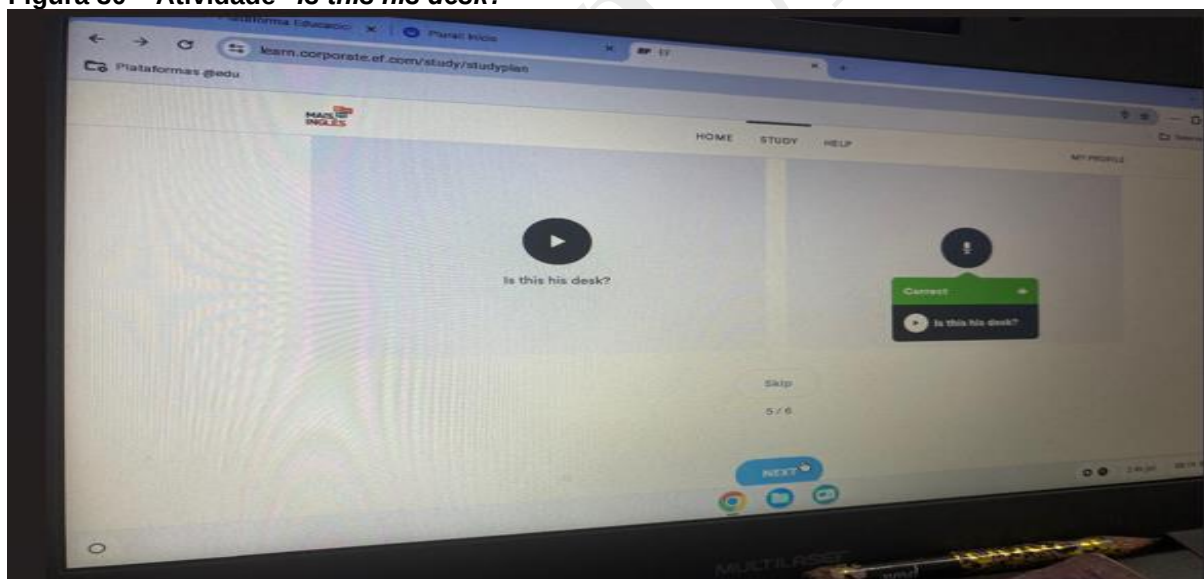
Figura 29 – Atividade “No, it isn’t.”



Fonte: Produzida pela autora.

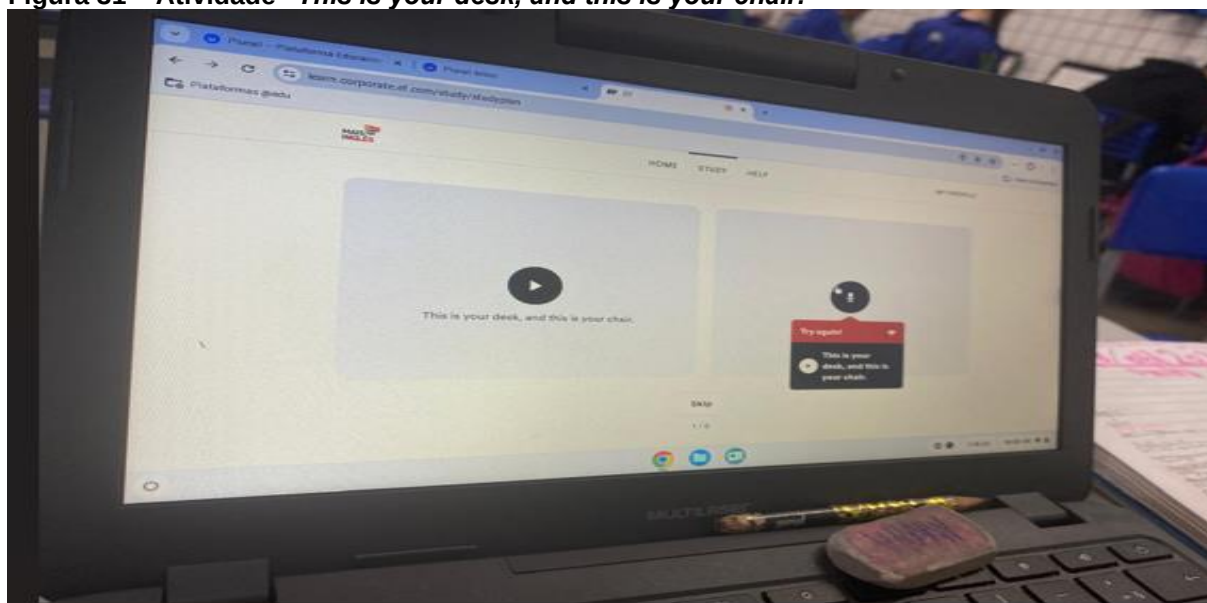
Na frase: *Is this his desk?* Ela conseguiu na terceira tentativa:

Figura 30 – Atividade “Is this his desk?”



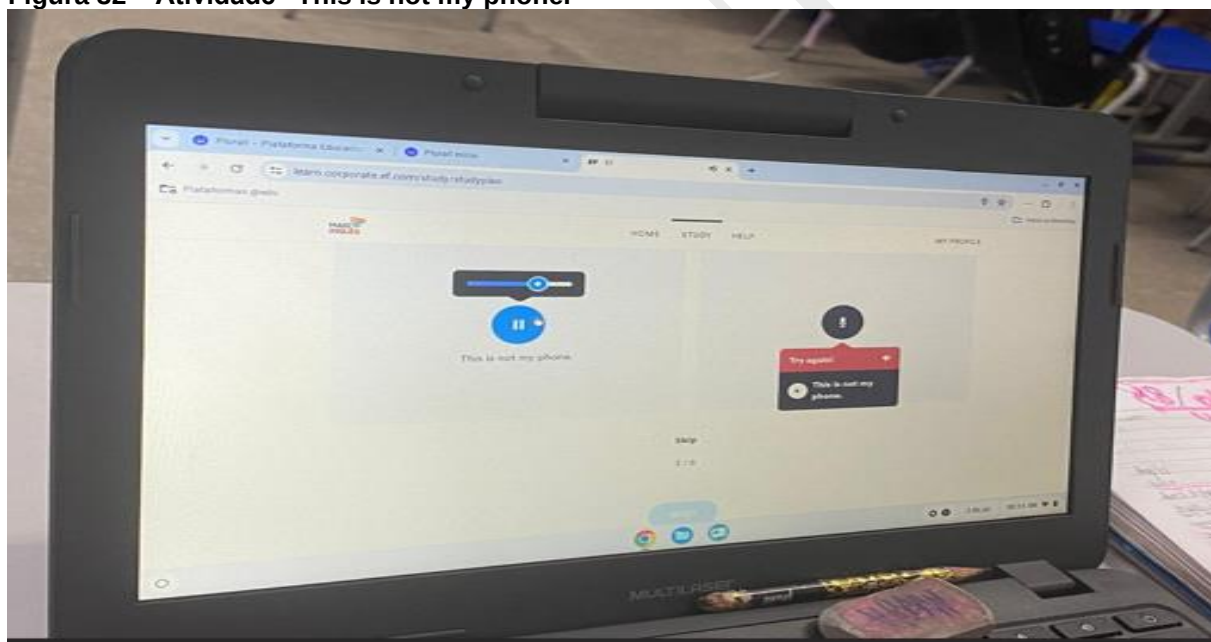
Fonte: Produzida pela autora.

Figura 31 – Atividade “*This is your desk, and this is your chair.*”



Fonte: Produzida pela autora.

Figura 32 – Atividade “*This is not my phone.*”



Fonte: Produzida pela autora.

Nas sentenças: *This is your desk, and this is your chair* e *This is not my phone*, a estudante fez cinco tentativas para conseguir realizar a pronúncia de cada uma delas. Ela ouvia e depois falava. No entanto, para que ela conseguisse passar de fase foi necessário a mediação da professora. A professora falava bem lentamente e a estudante repetia bem devagar. Assim, ela conseguiu realizar a atividade.

A análise do desempenho da aluna sob a perspectiva do sociointeracionismo de Lev Vygotsky (1978) permite compreender a importância do papel mediador da professora e dos recursos que a aluna acessa, como suas anotações, na construção do conhecimento.

No sociointeracionismo, Vygotsky (1978) defende que o aprendizado ocorre na interação social e é mediado por instrumentos e signos, como a linguagem. A aluna utiliza suas anotações no caderno como um recurso de autoinstrução e memória externa, o que a ajuda a realizar atividades de escrita de forma autônoma em atividades mais simples (como formar frases afirmativas). Esse processo reflete o conceito de mediação externa, em que o uso de ferramentas sejam materiais, como o caderno, ou simbólicos, como o próprio idioma — potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Nas atividades mais complexas, como a formação de frases negativas e interrogativas e o uso do "to be" junto aos pronomes demonstrativos, a aluna apresenta limitações em sua "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). Esse conceito, central na teoria de Vygotsky, define o espaço entre o que uma aluna consegue fazer sozinha e o que ela só consegue realizar com ajuda. A professora exerce um papel fundamental ao fornecer essa mediação, que é especialmente relevante em atividades como o "falar", na qual a aluna depende de uma fala clara e ritmada para internalizar o padrão linguístico e conseguir repeti-lo. A professora é como um facilitador de interação, adaptando sua fala e repetindo os comandos, o que sustenta a aluna em seu ZDP e ajuda a consolidar seu aprendizado progressivo.

Portanto, a mediação exercida pela professora, aliada ao uso do caderno como apoio, é essencial para um aluno transitar entre fases de aprendizado que desbloqueiam maior domínio linguístico. Essa prática reflete o papel do professor como guia e reforça a importância do ambiente social e das ferramentas de apoio ao desenvolvimento linguístico e cognitivo.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi observar, por meio de um estudo de caso, o processo de aprendizagem de língua inglesa e o progresso de uma estudante com deficiência intelectual no uso da Plataforma Mais Inglês durante as aulas de inglês. A análise do processo de aprendizagem da aluna, com base nos pressupostos do sociointeracionismo de Vygotsky, oferece importantes percepções sobre dois conceitos: a mediação e a ZDP no contexto escolar.

Vygotsky (1978) propõe que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação social e pelo uso de ferramentas educacionais. A observação do estudo de caso destaca que, apesar das dificuldades significativas da aluna em leitura e escrita, ela consegue realizar certas tarefas com o auxílio de ferramentas mediadoras, quais sejam o Chromebook, o caderno, a plataforma digital e a orientação contínua da professora. Esta orientação é crucial, pois situa-se dentro da ZDP da aluna, na qual ela é capaz de progredir com o apoio adequado.

Nesse sentido, a capacidade da participante de ligar e desligar o *Chromebook*, inserir o e-mail e a senha, acessar a Plataforma Mais Inglês, a familiaridade com os ícones e o layout da plataforma, mesmo sem habilidades de leitura na língua materna, demonstra que ela pode seguir instruções básicas e usar recursos tecnológicos para acessar conteúdos educacionais e assim desenvolver suas habilidades. Isso se alinha com a perspectiva de Vygotsky (1978) sobre o papel das ferramentas educacionais no desenvolvimento cognitivo. Ela não conseguiria realizar as atividades de forma independente, mas com a ajuda adequada, é capaz de completá-las. Essa capacidade indica que estas atividades estão dentro de sua ZDP.

Durante as atividades de escuta e pronúncia, a estudante conseguiu repetir palavras simples como "*Hello*" e "*Bye*", mas enfrentou dificuldades com frases mais complexas. A repetição e a prática, mediadas pela professora, permitiram que a aluna internalizasse e reproduzisse algumas palavras, ilustrando o conceito de ZDP. Vygotsky (1978) argumenta que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança interage socialmente. A professora, ao ler as frases e pedir que ela repetisse, atuou como mediadora, ajudando a participante a avançar de palavras simples para estruturas linguísticas mais complexas.

A dificuldade da aluna em ler as frases copiadas, reconhecendo apenas a palavra "bye" pelo som da letra "b", indica que ela está começando a fazer conexões entre sons e letras, um passo inicial crucial na alfabetização. Esse processo de internalização é essencial na aprendizagem de uma segunda língua, conforme destaca Vygotsky (1978).

Levando em consideração as habilidades linguísticas da estudante fica evidente que há desafios específicos nas áreas de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, os quais podem ser compreendidos à luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo e linguístico é mediado socialmente, ocorrendo através de interações com outros, dentro da ZDP, onde o aprendizado é facilitado pela presença de mediadores, como professores e colegas. Nesse espaço, o aprendizado é potencializado pela presença de mediadores, como professores e colegas. Sob essa ótica, as dificuldades enfrentadas pela estudante não representam barreiras insuperáveis, mas possibilidades para intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas habilidades por meio da mediação e da interação social.

Os resultados obtidos por meio das observações do estudo de caso, embasadas na teoria sociointeracionista de Vygotsky revelaram a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo e linguístico de estudantes com deficiência intelectual. A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito-chave para entender como a aluna pode progredir com o apoio adequado, destacando a relevância de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

A pesquisa foi norteada pela questão: se acontece o processo de inclusão ou exclusão de aluno com deficiência intelectual no desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês? Para esta questão foram encontradas duas respostas com cenários diferentes de inclusão e de exclusão de forma concomitante.

Em termos de inclusão, este estudo demonstra que a aluna foi inserida em um ambiente onde o suporte, no caso o uso do aparelho tecnológico (Chromebook) e a mediação foram essenciais para seu progresso. A presença constante e o auxílio da professora indicam que a aluna não foi excluída, mas sim envolvida ativamente em seu processo de aprendizagem, recebendo o apoio necessário para avançar dentro da sua ZDP. De acordo com Vygotsky, a ZDP é um instrumento fundamental que nos permite entender as capacidades emergentes dos indivíduos, identificando habilidades que estão em fase de desenvolvimento.

Entretanto, nem todos os estudantes com deficiência específica, como a intelectual recebem suporte adequado para que possam desenvolver as habilidades em língua inglesa de acordo com suas limitações, principalmente aqueles que residem em locais distante da capital ou na zona rural. Pode-se citar alguns aspectos que podem limitar, impedir ou até mesmo excluir alunos com ou sem deficiência específica, são eles: a falta de recursos tecnológicos como computador, um celular compatível em que o aplicativo possa ser instalado, internet com qualidade estável, além disso um local calmo e tranquilo, uma professora de apoio individual, incentivo dos pais e da comunidade escolar e da instituição governamental. Quando devidamente explorada, a ZDP nos capacita a intervir eficazmente com os estudantes, promovendo seu progresso contínuo e favorecendo um desenvolvimento consistente.

No contexto escolar, uma aplicação eficaz do conceito ZDP pode permitir uma exploração mais aprofundada dos níveis de desenvolvimento potencial de estudantes com ou sem deficiência, facilitando seu amadurecimento e contribuindo para a formação de indivíduos com autonomia e preparo perante os desafios constantes no âmbito educacional e social.

Com relação as legislações educacionais inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é garantido que alunos com deficiência tenham acesso a metodologias e apoios específicos que respeitem suas necessidades e promovam seu desenvolvimento integral. A mediação individualizada da professora e o acesso à plataforma digital refletem esses princípios legais, ao garantir um ambiente educacional adaptado, que potencializa o aprendizado da estudante dentro de um processo inclusivo e significativo.

Portanto, compreender e dar suporte ao processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, evidencia a importância da mediação e da interação social na construção do conhecimento.

Dessa forma, a combinação entre a mediação personalizada e o uso de ferramentas externas demonstra-se crucial para o avanço da aprendizagem, permitindo que ela atue como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e evidenciando o papel fundamental do professor e dos recursos pedagógicos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Por fim, salienta-se que este estudo se trata de um recorte do tema apresentado e, devido à adequação do tempo de pesquisa, não foi possível abarcar toda a complexidade que o ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência

intelectual pode apresentar. Portanto, há possibilidade de continuidade desse estudo sob várias outras perspectivas como por exemplo: investigar o uso de outras plataformas educacionais digitais, além da Plataforma Mais Inglês, para avaliar quais características específicas promovem maior engajamento e progresso de alunos com deficiência intelectual; examinar o impacto de programas de formação continuada para professores no uso de tecnologias e metodologias inclusivas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência; estudar como o envolvimento familiar e o apoio dos pais podem contribuir para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em ambientes digitais; investigar os desafios específicos enfrentados por alunos com deficiência intelectual em áreas rurais ou com acesso limitado a recursos tecnológicos e suporte pedagógico.

Em suma, trata-se de um campo um tanto inexplorado e atrativo para outros pesquisadores que visem contribuir com esta vertente de pesquisa tão necessária para enfrentar os desafios da inclusão no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). (2018).

Definição de deficiência intelectual. Disponível em:

[https://www.aaidd.org/intellectual-](https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#:~:text=Intellectual%20Disability%20Intellectual%20disability%20is%20a%20condition%20characterized,behavior%20that%20originates%20before%20the%20age%20of%2022)

[disability/definition#:~:text=Intellectual%20Disability%20Intellectual%20disability%20is%20a%20condition%20characterized,behavior%20that%20originates%20before%20the%20age%20of%2022](https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#:~:text=Intellectual%20Disability%20Intellectual%20disability%20is%20a%20condition%20characterized,behavior%20that%20originates%20before%20the%20age%20of%2022). Acesso em: 12 mar. 2024.

AAMR, American Association on Mental Retardation. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMARO, K. P. **O tratamento do deficiente mental em instituições:** uma análise crítica a partir da psicanálise lacaniana. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia, 165s. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5 [recurso eletrônico]. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:

<https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão escolar de alunos com deficiência:** um estudo sobre o processo de construção das políticas educacionais. São Paulo: MEC/SEESP, 2001.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** 3.ed. Grã-bretanha: Multilingual Matters Ltd, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENVENISTE, É. (1966) **Problemas de linguística geral I.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Anais... Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução 3447 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de dezembro de 1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D129.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D186.htm. Acesso em: 20 jan. 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRITISH COUNCIL Brasil. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª Edição - São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S.P.A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciência & Cognição**, v.16, n.3, p.43-56, 2011.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAVEIRO, N., & BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, nº 39, v.4, 417-422, 2005.

CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 13, especial, p. 51-74, 1997.

CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua**: sua natureza, origem e uso. Tradução A. Gonçalves e A. T. Alves. Lisboa: Caminho, 1994.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Assembleia Geral da ONU**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. spe, p. 339–383, 1999.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. (2000). **Educação para Todos**: Cumprindo nossos compromissos coletivos. Dakar, UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=c05914c8-3a46-4bc9-aad0-49ea3aebbca9>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. (2015). **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 20 mar. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. diagnostic guidelines. 10th revision, edition 2010.

DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. In: **Revista Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017. EdUERJ; Brasília, DF, 2004.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: **Registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GENESEE, F. Portrait of the bilingual child. In V. Cook (Ed.) **Portraits of the Second Language User**. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters, 2001b.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-387. Tradução Sandra Netz.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMEZ, L. **Conceito de Inclusão (Social)**. Editora Conceitos. São Paulo, Brasil, 2022. Disponível em: <https://conceitos.com/inclusao/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOODE, W. J.; HATT, P. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico 2023. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 27 out. 2024.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p. (Col. Educação Contemporânea).

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA V. J.; IRALA V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEVY, Y. **Theoretical gains from the study of bilingualism**: a case report. Language Learning Research Club, University of Michigan, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. R. MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2, pp.195-208.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACIEL, M. **Os desafios de ensinar Língua Inglesa na rede pública**. Portabilis. 2018. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/os-desafios-de-ensinar-lingua-inglesa-na-redepublica/>. Acesso em: 08 de abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia e planejamento. 5. ed. São Paulo, Atlas, 1999.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: desafios e possibilidades. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbetes Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

Disponível em <<https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 28 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió – AL: EDUFAL, 2001.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106–1119, out. 2015.

OLIVEIRA, M. G. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

PEREIRA, E. da C. **Informática e educação inclusiva**: discutindo limites e possibilidades. Orientador: Soraia Napoleão Freitas. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, v. 3, n. 6, p. 16-17, 1990.

PESSOTTI I. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: Edicon Educ, 1988.

PIAGET, J. **Teorias da linguagem teorias da aprendizagem**. Lisboa: 70, 1987. (O Saber da Filosofia; 20)

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: Como a Mente Cria a Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUADROS, R. e FINGER, I. (orgs). **Teorias de aquisição da linguagem**. 3ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In **Linguagem e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. (Signorini [org.]). Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, S. S. Aquisição de Segunda Língua e aprendizagem de línguas estrangeiras: Representação e Interlíngua. **AntipodeS - Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones**, São Salvador da Bahia de todos os

Santos, nº 1, juillet / décembre 2018, mis en ligne le nn mois 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>. Acesso em 07 abr. 2024.

SANTANA, J. D. de. Língua Estrangeira ou Língua Franca? Reflexões terminológicas sobre as definições de língua inglesa apresentadas por documentos de prescrição: Foreign Language or Lingua Franca? Terminological reflections on the definitions of english language presented by prescriptive documents. **Web Revista Sociodialeto**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 1–31, 2022. DOI: 10.48211/sociodialeto.v12i35.411. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/8115>. Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, p. 935-948, out/dez, 2012.

SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez, 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

SANTOS, G. S.; BERGSLEITHNER, J. M. Tecnologias – computador e internet - no ensino/aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Interdisciplinar - **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão - SE, v. 12, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1210>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral**. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCARPA, E. M: Aquisição da Linguagem.In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SILVA, C. L. C. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2009. 300p.

SILVA, C. R. de O. **A educação especial em Mato Grosso: história e perspectivas**. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

SILVA, A. J. I.; KESKE, H. A. G. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão / The transformations of the nomenclature of reference to the person with disability and the social impact for inclusion. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 45291–45309, 2021. DOI: 10.34117/bjdv.v7i5.29382. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29382>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017, 346f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SPINASSÉ, K. P. (2008). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.

Contingentia, 1(1). Recuperado de

<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 21 out. 2024.

TABORELLI, J. F.; OLIVEIRA, C. P. de. Programa MAIS INGLÊS MT: Apresentação e algumas reflexões. **Polifonia**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 45–58, 2024. DOI: 10.59917/rpolifonia.v30i57.16907. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/16907>. Acesso em: 28 out. 2024.

TRANCOSO, B. S. **Deficiência intelectual: da eliminação à inclusão**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A formação docente na perspectiva da inclusão. In: **Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 9, 2007. São Paulo. Anais [...]. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar, p.1-79. Disponível em: <file:///C:/Users/Daynna/Downloads/5eixo.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

VIDOTTI, J. J. V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. 177 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA, S. de C. A. Deficiência intelectual: construção do conhecimento e o atendimento educacional especializado. In: **Anais do I Seminário Luso-Brasileiro de educação inclusiva**: o ensino e a aprendizagem em discussão. Maio de 2017, p. 522- 534.

VITRAL, L. **Gramática inteligente do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada inicial - pais/responsáveis pelo(a) estudante

1. Dados de identificação dos pais/responsáveis pelo estudante (nome, idade, nacionalidade, grau de parentesco, nível de escolaridade e profissão, mora perto da escola, como é a composição da família).

Nome:

Idade:

Nacionalidade:

Escolaridade:

Profissão:

Moradia:

Composição:

2. Descreva como é a rotina da estudante em casa.
3. Comente o que a estudante gosta de fazer para se divertir.
4. Quais aparelhos eletrônicos ela usa (celular, computador, TV, console)?
Aparelhos: celular TV
5. A estudante tem acesso à internet? Se sim, o que ela acessa na internet?
6. Como é a rotina de estudo da estudante em casa, alguém a acompanha na realização das atividades escolares?
7. Quais são as dificuldades que a estudante demonstra em relação às atividades educacionais?
8. Quem o acompanha na realização das atividades escolares em casa?
9. O que vocês pensam do uso dos recursos digitais como a Plataforma Mais Inglês no auxílio dos estudos da estudante?
10. Como você considera o atendimento ofertado pela Sala de Recursos para o(a) seu(sua) filho(a)?
11. Como a estudante se expressa sobre o atendimento nas atividades desenvolvidas na Sala de aula de Inglês? Fale um pouco sobre isso.
12. Em sua opinião, o apoio das Tecnologias Assistivas juntamente com o trabalho do(a) professor(a) contribui para o processo de inclusão do seu(sua) filho(a) na rotina escolar? Comente em quais aspectos.

ANEXOS

Anexo 1 – Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TALE

Você está sendo convidado(a) para participar COM O CONSENTIMENTO DOS SEUS PAIS/RESPONSÁVEL da pesquisa com o tema:

MAIS INGLÊS/MT E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, desenvolvida pela pesquisadora Waldiana da Guia Salazar Santos, mestranda do curso de pós-graduação em Estudos de Linguagem-UFMT. Nesta pesquisa, você será observado o seu processo de aprendizagem na realização das atividades, na plataforma Mais Inglês, durante as aulas de Língua Inglesa, dentro do seu horário normal de aula. Essa plataforma consiste em um curso de Inglês, ao qual, possibilitará a você desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar). As atividades serão feitas online pelo site learn.corporate.ef.com com o uso do *Chromebook*, de forma presencial, NA ESCOLA ESTADUAL IRENE GOMES DE CAMPOS.

Esta pesquisa tem como objetivo Analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa e o progresso do estudante com deficiência intelectual perante o desenvolvimento das atividades propostas na plataforma Mais Inglês/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

METODOLOGIA

A METODOLOGIA EMPREGADA SERÁ A QUALITATIVA COM FINALIDADE INTERPRETATIVA E DESCRITIVA. PARA GIL (1999), O USO DA ABORDAGEM QUALITATIVA POSSIBILITA UM APROFUNDAMENTO NA INVESTIGAÇÃO DAS QUESTÕES RELACIONADAS AO FENÔMENO EM ESTUDO E DAS SUAS RELAÇÕES, MEDIANTE A MÁXIMA VALORIZAÇÃO DO CONTATO DIRETO COM A SITUAÇÃO ESTUDADA, BUSCANDO-SE O QUE ERA COMUM, MAS PERMANECENDO, ENTRETANTO, ABERTA PARA PERCEBER A INDIVIDUALIDADE E OS SIGNIFICADOS MÚLTIPLOS.

APÓS REALIZADA AS OBSERVAÇÕES FAREI UM ESTUDO DE CASO COM O INTUITO DE COMPREENDER SE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELO INTERMÉDIO DO USO DA PLATAFORMA EF INCLUI OU EXCLUI ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

MÉTODO A SER UTILIZADO

CONFORME NORMATIVA DA CONEP (RESOLUÇÃO 466/2012 E RESOLUÇÃO 510/2016), TODA PESQUISA COM SERES HUMANOS ENVOLVE RISCO EM TIPOS E GRADAÇÕES VARIADOS - MÍNIMO, BAIXO, MODERADO OU ELEVADO -, CONSIDERAMOS QUE OS RISCOS RELACIONADOS COM SUA PARTICIPAÇÃO SERÃO MÍNIMOS REFERENTE A UM POSSÍVEL DESCONFORTO RELACIONADO COM A PARTICIPAÇÃO DOS INTEGRANTES ESCOLHIDOS, E ESTÁ LIGADO DIRETAMENTE AO EMPENHAR TEMPO PARA O PARA REALIZAR ATIVIDADES NA PLATAFORMA E, CASO ISSO SUCEDA, A PESQUISADORA ESTARÁ ATENTA PARA MINIMIZAR OS SEUS EFEITOS, PROPORCIONANDO CONDIÇÕES PARA REDUZIR ESSA DIFICULDADE COM MAIS ESCLARECIMENTOS COM POSSÍVEIS DÚVIDAS, COMO O SIGILO DA PESQUISA, A RESPEITO DA DESISTÊNCIA DE PARTICIPAR E RETIRAR SEU CONSENTIMENTO. ALÉM DO MAIS ESTÁ DISPONÍVEL 5 SESSÕES DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO COM DURAÇÃO DE UMA HORA COM A FERNANDA MONTEIRO DOS SANTOS OLIVEIRA, CRP 18/044646, NA CLÍNICA AMORESAUDE, LOCALIZADA NA AVENIDA ARTHUR BERNARDES, 43, CENTRO NORTE, VÁRZEA GRANDE/MT. AS SESSÕES QUE POSSAM ACONTECER COM O ATENDIMENTO PSICOLÓGICO NÃO GERAM CUSTOS AO PARTICIPANTES DA PESQUISA

OS BENEFÍCIOS PREVISTOS DE FORMA INDIRETA DESTA PESQUISA ESTÃO NA SUA CONTRIBUIÇÃO IMPORTANTE PARA POSSIBILITAR A QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ASSIM OFERECER SUBSÍDIOS AS ESCOLAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AO ACESSO DE UMA OUTRA LÍNGUA. JÁ OS BENEFÍCIOS DE FORMA DIRETA, CONSISTE EM DESENVOLVER O SENSO DE PERTENCIMENTO AO MUNDO ESCOLAR, MAIS ESPECIFICAMENTE NA AULA DE INGLÊS E, POTENCIALIZAR O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA QUE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA CONSIGA DESENVOLVER AS QUATRO COMPETÊNCIAS: LEITURA (READING), ESCRITA (WRITING), FALA (SPEAKING) E COMPREENSÃO (LISTENING) DE ACORDO COM SUA LIMITAÇÕES.

Sendo ainda que VOCÊ EM A LIBERDADE DE DESISTIR/DEIXAR A PESQUISA, EM QUALQUER FASE DA PESQUISA, SEM QUALQUER PREJUÍZO. CASO DESEJE RETIRAR, OS DADOS COLETADOS ATÉ O MOMENTO DE PAUSA SERÃO DELETADOS. TAMBÉM É GARANTIDO A VOCÊ DECIDIR SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO, PODENDO RETIRAR SEU CONSENTIMENTO, EM QUALQUER FASE DA PESQUISA SEM PREJUÍZO ALGUM. OS DADOS SERÃO COLETADOS DE 01 DE OUTUBRO DE 2023 ATÉ 20 DE DEZEMBRO DE 2023.

Dos comitês de ética em pesquisa (cep) atribuições:

O PAPEL DO CEP É SALVAGUARDAR A CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA E DEVERÁ SER PROCURADO PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA APENAS PARA APRESENTAR DENÚNCIA OU TIRAR DÚVIDAS SOBRE A CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA. COORDENADORA: ROSANGELA KÁTIA SANCHES MAZZORANA RIBEIRO. ENDEREÇO: ANDAR TÉRREO – SALA 102 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. E-MAIL: CEPHUMANIDADES.PROPEQ@UFMT.BR WHATSAPP: (65) 98122 1192. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: DAS 8:00 ÀS 12:00 HORAS SE NO TRANSCORRER DA PESQUISA VOCÊ CONSTATAR QUE ELA NÃO ESTÁ SENDO REALIZADA DA FORMA COMO CONSTA NESTE CONSENTIMENTO OU SE SENTIR PREJUDICADO DE ALGUMA FORMA, VOCÊ PODE ENTRAR EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/HUMANIDADES/UFMT. Nº DO CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE Nº69620723.1.0000.5690. O ALE SERÁ EMITIDO EM 2 VIAS E TODAS AS PÁGINAS SERÃO RUBRICADAS PELA PESQUISADORA E POR VOCÊ, SENDO QUE UMA VIA FICARÁ COM A PESQUISADORA E OUTRA COM VOCÊ OU RESPONSÁVEL.CASO VOCÊ TENHA ALGUM CUSTO PROVENIENTE DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA SERÁ RESSARCIDO PELA PESQUISADORA.

Caso VOCÊ SE sinta lesado em algum aspecto relacionado a sua cooperação com a pesquisa, tem o direito de buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9. E 19º da resolução 510/16 do CNS). Nº DO CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE Nº69620723.1.0000.5690), GERADO PELA CONEP.

Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à subsídios dos trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais, estarão à sua disposição quando finalizada (previsão de término março de 2025), enviada via e-mail para os participantes, será feito uma apresentação na escola pesquisada para expor aos sujeitos envolvidos os resultados obtidos bem como será publicada no site da instituição na qual a pesquisadora, Waldiana da Guia Salazar Santos é filiada. Você terá acesso ao registro do assentimento sempre que solicitado. Será garantido a manutenção do sigilo e da privacidade DA SUA PARTICIPAÇÃO DURANTE TODAS AS FASES DA PESQUISA, MESMO APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como consta neste Consentimento ou se sentir prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT."A pesquisa será feita na escola em que você estuda, no espaço reservado dentro da escola, e você não precisará vir fora do horário de aula. Você participará das aulas normais e será observado pela pesquisadora

Se você tiver alguma dúvida, ou quiser desistir de participar depois de iniciadas as atividades poderá pedir para deixá-las a qualquer momento, sem problema nenhum, COMUNICANDO A PESQUISADORA DE FORMA VERBAL NO DIA DE AULA NA ESCOLA.

Eu _____ aceito participar da Pesquisa com o tema: **MAIS INGLÊS/MT E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e ninguém vai ficar constrangido. Fui informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Waldiana da Guia Salazar Santos e a pesquisa, assim como os riscos ou incômodos de por exemplo destinar meu tempo com conversas, reflexões, também fui esclarecido de que contribuirei com benefícios futuros para melhorar as práticas de organização da rotina pedagógica, das atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, da implementação de atividades de gestão democrática. Além disso, me foi garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo. ACEITO, portanto, que concordo com a minha participação neste projeto de pesquisa, antes consentido por meu responsável.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Várzea Grande, ____/_____/_____

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Anexo 2 – Consentimento Livre e Esclarecido

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natureza da Pesquisa: O(a) Sr.(a) _____ -
 _____ está sendo convidado(a) a autorizar o(a) seu/sua filho (a) a participar da investigação científica intitulada **MAIS INGLÊS/MT E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO** QUE TEM COMO OBJETIVO ANALISAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E O PROGRESSO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PERANTE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA PLATAFORMA EDUCATION FIRST-EF OFERTADO PELO PROGRAMA MAIS INGLÊS/MT – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO.

JUSTIFICATIVA: ATUALMENTE, ENQUANTO PROFESSORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE, ESTADO DE MATO GROSSO, ME DEPARO COM DIVERSOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. NA MAIORIA DAS SALAS DE AULA TEM UM OU MAIS ALUNOS COM ALGUMA DEFICIÊNCIA. DE ACORDO COM DELOU PODEMOS DEFINIR ESTUDANTES COM NECESSIDADES AQUELES, "QUE EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NECESSITAM DE ADAPTAÇÕES NAS CONDIÇÕES MATERIAIS DE ENSINO, POIS SEM ELAS A PERMANÊNCIA NA ESCOLA NÃO TERÁ QUALQUER SIGNIFICADO" (DELOU, 2008, P. 16).

APRENDER UM OUTRO IDIOMA É ESSENCIAL PARA POSSIBILITAR UMA PERSPECTIVA DE NOVOS RUMOS PARA QUALQUER INDIVÍDUO QUE QUEIRA TORNAR-SE PROTAGONISTA DA SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, MAIS ESPECIFICAMENTE, OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. A PARTIR DESSE PRESSUPOSTO USANDO A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO TRABALHADA POR FAIRCLOUGH (2008) EM QUE TEM COMO CARACTERÍSTICA A PREOCUPAÇÃO COM O PROCESSO DE MUDANÇA DE ORDENS DISCURSIVAS ANALISARÁ O PROGRESSO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA PERANTE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA PLATAFORMA EF.

METODOLOGIA: OS DADOS SERÃO COLETADOS NA ESCOLA ESTADUAL IRENE GOMES COM UM ALUNO QUE TEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OBSERVANDO COMO O MESMO DESENVOLVE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NA POLÍTICA PÚBLICA MAIS INGLÊS/MT, ESPECIFICAMENTE O USO DA PLATAFORMA EF. APÓS REALIZADA AS OBSERVAÇÕES FAREI UM ESTUDO DE CASO COM O INTUITO DE COMPREENDER SE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELO INTERMÉDIO DO USO DA PLATAFORMA EF INCLUI OU EXCLUI ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

COMO A PESQUISADORA ATUA NA ESCOLA HÁ MAIS DE 3 ANOS JÁ TEM UM CERTO CONHECIMENTO DOS ALUNOS QUE TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA

INTELECTUAL. DESTE MODO, INICIALMENTE SERÁ FEITO A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS – POR INTERMÉDIO DE UMA BUSCA NA FICHA DE MATRÍCULA DOS ALUNOS QUE TEM CONSTAM NA SECRETARIA DA ESCOLA. INTERESSA-NOS ALUNOS QUE ESTEJAM MATRICULADOS DO 8 ANO EM DIANTE, POIS É A PARTIR DESTA ANO QUE ESTÃO DISPONÍVEIS O ACESSO A PLATAFORMA EF/MAIS INGLÊS. FEITO ESTA PRIMEIRA IDENTIFICAÇÃO, O RESPONSÁVEL SERÁ CONTATADO POR MEIO DE UMA LIGAÇÃO OU UM WHATSAPP (O NÚMERO DO TELEFONE ESTÁ DISPONÍVEL NA FICHA DE MATRÍCULA). EM SEGUIDA O RESPONSÁVEL SERÁ CONVIDADO A VIR ATÉ A ESCOLA – EM HORÁRIO E DIA QUE SEJA MELHOR PARA ELE -, NESTE MOMENTO FAREI UMA BREVE REUNIÃO COM O RESPONSÁVEL E O ALUNO, PARA EXPLICAR COMO PROCEDERÁ A PESQUISA BEM COMO CONVIDAR ESTUDANTE A PARTICIPAR DA PESQUISAR. SERÃO CONTATADOS UNS TRÊS RESPONSÁVEIS, POIS POR SER TRATAR DE UMA PESQUISA COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA, SE APÓS A EXPLICAÇÃO DA PESQUISA O RESPONSÁVEL E/OU O ESTUDANTE RECUSAR TEREI OUTRO RESPONSÁVEL PARA EXPLICAR. SE PORVENTURA OS TRÊS ACEITAREM, FAREI UMA SELEÇÃO A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DO ALUNO EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS (ACESSO AO CHROMEBOOK), POIS ISSO IMPLICA NA COLETA DE DADOS. TAMBÉM SERÁ COLETADO A ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO DE AMBOS, DE FORMA PRESENCIAL NO MESMO DIA QUE SERÁ EXPLICITADO A PESQUISA AO RESPONSÁVEL E AO PARTICIPANTE. OS MÉTODOS DE COLETA DE DADOS SERÃO A OBSERVAÇÃO – SEGUINDO UM ROTEIRO PREVIAMENTE ELABORADO (INSTRUMENTO COLETA DE DADOS) E ANOTANDO EM UM CADERNO DE CAMPO - DO ALUNO NA RESOLUÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA PLATAFORMA EF/MAIS INGLÊS MT E POSTERIORMETNE SERÁ REALIZADO UM ESTUDO DE CASO. TEREMOS 8 ENCONTROS COM DURAÇÃO DE 2H POR 2 MESES, SENDO ELES, OUTUBRO E NOVEMBRO. OS DADOS SERÃO TODOS ARMAZENADOS COM A PESQUISADORA E SERÃO ANALISADOS POSTERIORMENTE, MEDIANTE AS TEORIAS ESTUADADAS.

BENEFÍCIOS - OS BENEFÍCIOS PREVISTOS DE FORMA INDIRETA DESTA PESQUISA ESTÃO NA SUA CONTRIBUIÇÃO IMPORTANTE PARA POSSIBILITAR A QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL E ASSIM OFERECER SUBSÍDIOS AS ESCOLAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AO ACESSO DE UMA OUTRA LÍNGUA. JÁ OS BENEFÍCIOS DE FORMA DIRETA, CONSISTE EM DESENVOLVER O SENSO DE PERTENCIMENTO AO MUNDO ESCOLAR, MAIS ESPECIFICAMENTE NA AULA DE INGLÊS E, POTENCIALIZAR O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA QUE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA CONSIGA DESENVOLVER AS QUATROS COMPETÊNCIAS:

LEITURA (READING), ESCRITA (WRITING), FALA (SPEAKING) E COMPREENSÃO (LISTENING) DE ACORDO COM SUAS LIMITAÇÕES.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: NESTE ESTUDO O
 Sr(a)_____ permitirá que a pesquisadora Waldiana da Guia Salazar Santos, realize os procedimentos DE OBSERVAÇÃO com o seu/sua filho(a). Durante a pesquisa utilizará como instrumentos A OBSERVAÇÃO, anotações BEM COMO O ESTUDO DE CASO, sendo ainda que o(a) Sr(a)_____ TEM A LIBERDADE DE RETIRAR ESTA AUTORIZAÇÃO, EM QUALQUER FASE DA PESQUISA, SEM QUALQUER PREJUÍZO. CASO DESEJE RETIRAR, OS DADOS COLETADOS ATÉ O MOMENTO DE PAUSA SERÃO DELETADOS. TAMBÉM É GARANTIDO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA PARA DECIDIR SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO, PODENDO RETIRAR SEU CONSENTIMENTO, EM QUALQUER FASE DA PESQUISA SEM PREJUÍZO ALGUM. O PARTICIPANTE DA PESQUISA OU OS PAIS PODEM COMUNICAR A PESQUISADORA POR MEIO VERBAL NA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO NO DIA DE AULA OU POR MEIO DE MENSAGEM PELO WHATSAPP. OS DADOS SERÃO COLETADOS DE 01 DE OUTUBRO DE 2023 ATÉ 20 DE DEZEMBRO DE 2023.

Caso seja autorizado pelo(a) Senhor(a), sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) 992126322) ou pelo e-mail: waldianagsalazar@gmail.com

DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

Dos comitês de ética em pesquisa (cep) atribuições:

O PAPEL DO CEP É SALVAGUARDAR A CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA E DEVERÁ SER PROCURADO PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA APENAS PARA APRESENTAR DENÚNCIA OU TIRAR DÚVIDAS SOBRE A CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA. COORDENADORA: ROSANGELA KÁTIA SANCHES MAZZORANA RIBEIRO. ENDEREÇO: ANDAR TÉRREO – SALA 102 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. E-MAIL: CEPHUMANIDADES.PROPEQ@UFMT.BR WHATSAPP: (65) 98122 1192. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: DAS 8:00 ÀS 12:00 HORAS SE NO TRANSCORRER DA PESQUISA VOCÊ CONSTATAR QUE ELA NÃO ESTÁ SENDO REALIZADA DA FORMA COMO CONSTA NESTE CONSENTIMENTO OU SE SENTIR PREJUDICADO DE ALGUMA FORMA, VOCÊ PODE ENTRAR EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/HUMANIDADES/UFMT. Nº DO CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APECIAÇÃO ÉTICA (CAAE Nº89620723.1.0000.5690).

O CLE SERÁ EMITIDO EM 2 VIAS E TODAS AS PÁGINAS SERÃO RUBRICADAS PELA PESQUISADORA E PARTICIPANTE DA PESQUISA, SENDO QUE UMA VIA FICARÁ COM A PESQUISADORA E OUTRA COM O PAI OU RESPONSÁVEL. OS CUSTOS PROVENIENTES DA PARTICIPAÇÃO DO SEU FILHO NA PESQUISA (TAIS COMO TRANSPORTE E/OU ALIMENTAÇÃO) SERÃO ARCADOS PELA PESQUISADORA.

Caso o participante se sinta lesado em algum aspecto relacionado a sua cooperação com a pesquisa, tem o direito de buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9. E 19º da resolução 510/16 do CNS).

Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à subsídios dos trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais, estarão à sua disposição quando finalizada (previsão de término março de 2025), enviada via e-mail para os participantes, será feito uma apresentação na escola pesquisada para expor aos sujeitos envolvidos os resultados obtidos bem como será publicada no site da instituição na qual a pesquisadora, Waldiana da Guia Salazar Santos é filiada. Você terá acesso ao registro do assentimento sempre que solicitado. Será garantido a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa.

CONFORME NORMATIVA DA CONEP (RESOLUÇÃO 466/2012 E RESOLUÇÃO 510/2016), TODA PESQUISA COM SERES HUMANOS ENVOLVE RISCO EM TIPOS E GRADUAÇÕES VARIADOS - MÍNIMO, BAIXO, MODERADO OU ELEVADO -, CONSIDERAMOS QUE OS RISCOS RELACIONADOS COM SUA PARTICIPAÇÃO SERÃO MÍNIMOS REFERENTE A UM POSSÍVEL DESCONFORTO RELACIONADO COM A PARTICIPAÇÃO DOS INTEGRANTES ESCOLHIDOS, E ESTÁ LIGADO DIRETAMENTE AO EMPENHAR TEMPO PARA O PARA REALIZAR ATIVIDADES NA PLATAFORMA E, CASO ISSO SUCEDA, A PESQUISADORA ESTARÁ ATENTA PARA MINIMIZAR OS SEUS EFEITOS, PROPORCIONANDO CONDIÇÕES PARA REDUZIR ESSA DIFICULDADE COM MAIS ESCLARECIMENTOS COM POSSÍVEIS DÚVIDAS, COMO O SIGILO DA PESQUISA, A RESPEITO DA DESISTÊNCIA DE PARTICIPAR E RETIRAR SEU CONSENTIMENTO. ALÉM DO MAIS ESTÁ DISPONÍVEL 5 SESSÕES DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO COM DURAÇÃO DE UMA HORA COM A FERNANDA MONTEIRO DOS SANTOS OLIVEIRA, CRP 18/044646, NA CLINICA AMORESAUDE, LOCALIZADA NA AVENIDA ARTHUR BERNARDES, 43, CENTRO NORTE, VÁRZEA GRANDE/MT. CASO NECESSÁRIO NÃO GERAM CUSTO PARA O PARTICIPANTE DA PESQUISA.

O(a) Sr(a) está ciente que não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por deixar seu/sua filho(a) participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ACEITO que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. ACEITO ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu,

_____,
abaixo assinado, aceito que o meu/minha filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a respeito do(a) meu/minha filho(a) não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo. Várzea Grande-MT, _____ de _____ de _____.

Assinatura:

_____ Responsável
pelo projeto. _____

Anexo 3 – Certidão de nascimento


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
CERTIDÃO DE NASCIMENTO

NOME:
[REDACTED]

MATRÍCULA:
[REDACTED]

DATA DE NASCIMENTO (POR EXTENSÃO) DIA MÊS ANO
 DEZENOVE DE FEVEREIRO DE DOIS MIL E ONZE 19 02 2011

HORA: MINÚCIO DE NASCIMENTO E UNIDADE DE FEDERAÇÃO
 12:18 Sinop-MT

IL. NÚMERO DE REGISTRO E UNIDADE DE FEDERAÇÃO LOCAL DE NASCIMENTO SEXO
 Sinop-MT Hospital Feminino

FILIAÇÃO:
[REDACTED]

AVÓS:
MATERNCOS: [REDACTED]

GÊMEOS: NOME E MATRÍCULA DO(S) GÊMEO(S)
 NÃO [REDACTED]

DATA DO REGISTRO DE NASCIMENTO (POR EXTENSÃO) NÚMERO DA DECLARAÇÃO DE NASCIDO VIVO
 VINTE E TRÊS DE MARÇO DE DOIS MIL E ONZE [REDACTED]

OBSERVAÇÕES / ANOTAÇÕES:
 Não

Nome da Ofício:
 2º Ofício Extrajudicial - Registro Civil
 Oficial Registrador: Silvio Cibral
 Cônego e Município: Sinop-MT
 End: Rua dos Nogueiras, 609 - Centro
 Cep: 15.059-015 - Fone: (67) 3021-2530 (08) 3531-4025
 e-mail: 2_oficio@sinop.mt.br

Fora Julgada de: Dado de Mão Grossa
 Código de Controle: 120
 Ano de Nascimento: Registro

Selo do Cartório de Assentamento
 Cód. Anexo 327
 AA242881 - ATOPGRATUITO
 Consulte: <http://www.e-ajr.gov.br/ajr>

O conteúdo da certidão é verdadeiro. Des. Fls.
 Sinop-MT, 20 de março de 2011.

[Assinatura]
 Oficial

Ester Pereira dos Santos
 Oficial de Registro

Selo do Cartório Digital
 Cartório Oficializado

Anexo 4 - Relatório médico parcial e solicitações



Paciente: [REDACTED]

Relatório médico parcial e solicitações.

[REDACTED], 7 anos de idade, passou por avaliação neurológica, sob meus cuidados uma única vez no dia 11/07/2018, com diagnóstico de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e Transtorno de ansiedade. CID 10: F90, F41, R46.3

Durante a consulta foi possível observar, que a menor apresenta atraso nos processos cerebrais maturacionais relacionados às praxias, memorização, distração, além de dificuldades de atenção e foco, não reconhece todas as letras do alfabeto, escreve apenas seu primeiro nome, alteração da memória operacional, levando a dificuldade de aprendizado escolar.

Solicitado relatório escolar para os professores, que ajudarão no diagnóstico clínico de investigação de transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH), cuidadora irá trazer na próxima consulta.

Desta forma, foi indicado tratamento medicamentoso com Ritalina 10 mg via oral 30 minutos antes de ir para escola e 30 minutos antes do reforço escolar, não administrar nos finais de semana, feriados e férias escolares e de Tofrenil 25 mg: 1 comprimido via oral a noite, diariamente.

Paciente encaminhada para o oftalmologista e cardiologista.

A paciente também necessita de atendimento especializado multidisciplinar com psicopedagoga/reforço escolar, fonoaudióloga e será reavaliada pela Neurologia Pediátrica em 6 meses.

Desta forma solicito:

- 1- Psicopedagoga/reforço escolar.
- 2- Acompanhamento com a fonoaudióloga.
- 3- Encaminhamento para o cardiologista.
- 4- Encaminhamento para o oftalmologista.
- 5- Retorno com a neurologia pediátrica em 6 meses.

À disposição para as dúvidas e maiores informações caso necessário.

Sinop - MT, 19/08/2018

Camila Battistola
 Camila Battistola
 CRM/MT 6179
 Neuropsiquiatria

DRA. CAMILA BATTIROLA
 CRM/MT 6179
 Neurologia Pediátrica e Neurofisiologia Clínica

DR. RAFAEL AITA
 CRM/MT 8979
 Médico Pediatra e Intensivista Pediátrico

Anexo 5 – Relatório escolar



RELATÓRIO ESCOLAR

Posterior a um período de acompanhamento no do atual ano letivo escolar sendo ele 2024, a Aluna [REDACTED] chegou a Equipe com diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Ansiedade (CID 10: F90, F41, R46.3 - Pela Dra. Camila Battistola - CRM/MT 6779) sendo atendida e acompanhada pela equipe escolar Psicossocial, sendo o Psicólogo Hallison José Gonçalves de Souza, pela Professora Pedagoga Eulina Ribeiro Carvalho Malheiros, a Assistente Social Aline Adrielle Almeida Silva e a Professora Articuladora da Sala Multifuncional Soides Trindade de Jesus.

Durante o atual ano letivo, a aluna foi acompanhada pela Equipe para fundamentar, e atender a solicitação da Doutora que juntamente a equipe Multidisciplinar corroborou na execução e conclusão de um diagnóstico, para tanto a equipe suspeitou no início de um Déficit na aprendizagem, nas limitações das funções neurológicas, Deficiência Intelectual, e nos quesitos memorização e absorção dos conteúdos pedagógicos.

Posterior a avaliações, realizadas pela equipe, o acompanhamento da Dr. Rafaela dos Santos Silva (CRM/MT-13630), e do Psicólogo Clínico Décio Ribeiro, (CRP/MT-18/04668) juntamente aos dados obtidos e observados pela Equipe Escolar, os dados corroboram e sugerem a presença de Deficiência Intelectual (CID:10- F70), Transtorno de Aprendizagem (CID:10- F81.0, F81.3, F81.8) e reforçou a presença do Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade (CID: 10 F90). Os dados sugerem ainda que a aluna apresenta baixa sociabilidade e dificuldade em relações sociais para além dos círculos familiares.

Eulina R. de Carvalho Malheiros

Eulina R. de Carvalho Malheiros

Pedagoga

PROFESSORA PEDAGOGA EULINA DE CARVALHO MALHEIROS

Hallison José G. Souza
Hallison José G. Souza

PSICÓLOGO EDUCACIONAL

CRP 1570751

PSICÓLOGO HALLISON JOSÉ GONÇALVES DE SOUZA

Aline Adrielle de Almeida Silva
Aline Adrielle de Almeida Silva

Assistente Social

CRESS Nº 17045 - 20ª Região/MT

ASSISTENTE SOCIAL ALINE ADRIELLE ALMEIDA SILVA

Data de emissão: 01/10/2024 - Este relatório não pode ser usado para fins jurídicos.