

Práticas pedagógicas inclusivas no ensino da língua inglesa para alunos com TEA: um olhar sobre a formação docente

Sebastião Nunes da Silveira ¹
Barbara Thaynara de França Sousa ²
Jordana da Rocha Dantas Silva ³
Mirelly Karlla da Silva ⁴

RESUMO

A educação inclusiva se apresenta como substancial para garantir a promoção de uma escola diversa, acessível e acolhedora. Nesse cenário, torna-se relevante considerar o papel fundamental da língua inglesa como componente curricular, especialmente em um mundo globalizado, dadas as suas contribuições no desenvolvimento de competências metalinguísticas e na consolidação do desenvolvimento humano. Este estudo analisa como a formação docente impacta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de inglês para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, o estudo em pauta constitui uma análise crítica a respeito da importância e das contribuições para o desenvolvimento do indivíduo através do aprendizado da língua inglesa, refletindo sobre o cenário formativo e como este tem impactado a inclusão escolar, sobretudo de alunos com TEA, e apontando horizontes e possibilidades de repensar e reformular as práticas docentes, de modo que rompam com os métodos de ensino tradicionais, cultural e socialmente excludentes, ainda presentes nas práticas educativas que permeiam o ensino de língua estrangeira no cenário educacional brasileiro. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se em revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores de língua inglesa da educação básica em Alagoas. Os resultados indicam que o ensino de inglês pode promover o desenvolvimento integral do aluno, mas sua efetividade depende de investimentos contínuos na formação docente e da superação de métodos excludentes ainda presentes na educação pública brasileira.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Ensino, Língua inglesa, TEA, Formação docente.

¹Mestrando em Educação Especial da Universidade Estadual de Alagoas UNEAL sebastiannunes92@gmail.com;

² Graduada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, barbarathaynara.santos@gmail.com;

³ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, jordanadantas123@gmail.com;

⁴ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, mirelly_karlla_ec@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Este trabalho se justifica no meio científico e socioeducacional, pois suscita reflexões acerca da formação do docente de língua inglesa e como esta formação impacta na elaboração e implementação de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. Além disso, o estudo em pauta constitui uma análise crítica a respeito da importância e das contribuições para o desenvolvimento do indivíduo através do aprendizado da língua inglesa, refletindo sobre o cenário formativo e como este tem impactado na inclusão escolar, sobretudo de alunos com TEA, e apontando horizontes e possibilidades de repensar e reformular as práticas docentes, de modo que rompam com os métodos de ensino tradicionais, cultural e socialmente excludentes, ainda tão presentes nas práticas educativas que permeiam o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acentua que “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (Brasil, 2018, p. 243). No entanto, é necessário que, dentre outros fatores, a formação do profissional docente acompanhe a constante evolução pela qual o cenário educacional tem passado, dando espaço para novas metodologias de ensino e concretizando, na prática, o conceito de escola para todos.

Ademais, a Língua Inglesa na escola, se apresenta como substancial para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos metalinguísticos, mas, atuando como fator preponderante no desenvolvimento humano integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) concebem que “O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida.” (Brasil, 1998, p. 20).

No entanto, por mais claro que sejam as oportunidades advindas da imersão no aprendizado de uma língua estrangeira, diversos aspectos ainda são insuficientemente explorados, dentre eles, aspectos políticos e socioeconômicos que circundam a formação do professor de línguas, a razão por trás da escolha de abordagens e métodos e, concepções acerca do idioma e de seu papel na formação do indivíduo, especialmente no que tange à educação inclusiva.



Para Leffa (2001, p. 353-354):

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência [...] Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Diante disso, a relevância dessa pesquisa está em lançar um olhar crítico e investigativo sobre como a formação do professor de língua inglesa tem formado profissionais capacitados para atuar de modo inclusivo, dialógico e colaborativo. Além de propor o uso de abordagens e métodos que evidenciam o importante papel da multimodalidade no ensino e respeitam as singularidades do educando, reconhecendo que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora” (Leffa, 2008, p. 354).

Sendo assim, ao propor investigar a relação entre a formação do docente de língua inglesa e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA, este estudo visa não só apontar problemas existentes, mas indicar novos horizontes para a promoção de uma educação escolar equitativa, abraçando as necessidades específicas de aprendizagem dos educandos e favorecendo um currículo acessível.

Diante do exposto, o objetivo geral se constitui em analisar e refletir como a formação docente impacta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de inglês para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto isso, os objetivos específicos apresentados incluem a realização de uma análise acerca da importância e das contribuições para o desenvolvimento do indivíduo através do aprendizado da língua inglesa, refletindo sobre o cenário formativo e como este tem impactado a inclusão escolar, sobretudo de alunos com TEA.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se em revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com quatro professores de língua inglesa da educação básica em Alagoas. Ao adotarmos a pesquisa qualitativa, consideramos o fato de que esta



apresenta como objetivos “proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses [...]” (Prestes, 2014, p. 29).

Com participação ativa de professores de Língua Inglesa que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares da rede pública de Arapiraca-AL, considera-se a obtenção de resultados que de fato reflitam a realidade desta rede de ensino.

Desse modo, será realizada a coleta de dados qualitativos para investigar as percepções dos professores sobre inclusão escolar e o ensino de inglês para alunos com TEA. Para isso, as entrevistas com docentes se deram a partir da aplicação de questionários semiestruturados, via formulário digital do Google

As informações coletadas serão analisadas de maneira criteriosa, buscando-se refletir criticamente a respeito do cenário de formação docente que tem formado professores de Língua Inglesa e suas práticas pedagógicas, observando-se como estas refletem positivamente na inclusão escolar de alunos com TEA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender as práticas pedagógicas inclusivas no ensino da língua inglesa, é fundamental que partamos do pressuposto de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 17).

A educação inclusiva se apresenta como substancial para garantir a promoção de uma escola diversa, acessível e acolhedora. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) destaca a fundamental importância de que as escolas sejam espaços vivos de acolhimento e inclusão. Ainda segundo a autora, “Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” (Mantoan, 2003, p. 8).

No entanto, o movimento inclusivo, fundamentado em legislações nacionais e internacionais, dentre elas, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Lei 12.764 (Brasil, 2012), que institui a política nacional de proteção dos direitos da Pessoa com



Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), traz luz à necessidade de profissionais docentes preparados para ressignificar e adaptar suas práticas pedagógicas a fim de promover um ensino significativo e equitativo. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressalta que a educação especial “[...] deve prever a formação de professores e a adaptação de currículos e de métodos de ensino, considerando as necessidades educacionais específicas de cada aluno” (Brasil, 1996).

No que se refere aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante destacar que é palpável que existem oportunidades particulares e desafios, uma vez que o aprendizado de um segundo idioma exige habilidades comunicativas e interativas que podem significar obstáculos para alunos com dificuldades nas áreas de comunicação e interação social.

Dessa maneira, o ensino de língua inglesa para alunos com TEA requer estratégias que considerem as individualidades e necessidades educacionais específicas de aprendizagem, fato que torna a formação docente e a adaptação das práticas objeto central para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas do educando.

Nessa direção, esse estudo também encontra relevância quando, ao propor uma reflexão e investigação acerca das práticas docentes no ensino de língua inglesa, através de um professor capacitado para atender às “novas” demandas sociais que compõem o âmbito escolar e da implementação de abordagens dialógicas e dinâmicas nesse processo, se ancora nas concepções de Vygotsky, posto que o autor “[...] vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado” (Vygotsky, 1991, p. 87).

Ainda nessa perspectiva, Figueiredo (2019) destaca as contribuições da teoria sociocultural vygotskiana no aprendizado colaborativo na sala de aula de língua inglesa ao ressaltar que:

A teoria sociocultural vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de LE como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais (Figueiredo, 2019, p. 63).

Essa compreensão sobre a centralidade da interação na aprendizagem de línguas se alinha com a visão de Bakhtin (1997), dado que acentua que a compreensão e o



significado emergem das interações sociais. Para o autor, “a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente inter-subjetivos” (Bakhtin, 1997, p. 16).

De forma semelhante, Freire (1987) ao pôr em xeque o modelo de educação a qual define como “educação bancária”, converge com o pensamento do diálogo como alicerce para a construção de um processo educativo horizontal, feito de forma colaborativa, proporcionando ao estudante uma formação libertadora e capaz de torná-lo um agente de transformação social. Para o autor “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 1987, p. 45).

Dessa forma, os aspectos apresentados reforçam que o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola representa uma ferramenta capaz de auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, faz-se necessário refletir sobre o fato de que, apesar desse idioma representar, também, uma ferramenta inclusiva capaz de potencializar o desenvolvimento dos educandos com TEA e contribuir com a construção de um currículo acessível e inclusivo, é necessário, dentre outros fatores, que haja investimentos contínuos na formação do professor que atuará como mediador desse aprendizado.

Por fim, pode-se compreender que o referencial teórico desse estudo aponta a implementação de uma abordagem dialógica, dinâmica e multimodal no ensino de língua inglesa para alunos com TEA como uma estratégia auspiciosa. Ao unir os pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky, do Dialogismo de Bakhtin e a Pedagogia Freiriana, essa abordagem sugere bons resultados na aprendizagem, além de um ambiente educacional inclusivo e transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, destacamos o perfil dos participantes da pesquisa com os quais fora aplicada a entrevista semiestruturada, via *Google Forms*. Estes consistem em quatro professores com formação em nível superior, tendo concluído o curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa. Dos quatro participantes, 50% são mulheres (dois participantes) e 50% são homens (dois participantes). Ambos atuam na rede pública de ensino de Alagoas, sendo três atuantes no Ensino Médio e um atuante no Ensino Fundamental anos finais.

Por conseguinte, buscamos compreender a trajetória de atuação dos docentes,



onde foi constatado um período mínimo de atuação de 3 anos e um período máximo de 9 anos de experiência na docência.

Ao darmos continuidade com a investigação em pauta, os docentes foram questionados acerca da presença de estudantes com TEA em suas salas de aula e quanto aos seus conhecimentos em relação ao TEA. Os resultados apontam que apenas um dos docentes afirma não ter tido contato com estes educandos durante a docência, enquanto os demais afirmaram ter lecionado para discentes com TEA. Nesse cenário, é necessário acentuarmos que os dados do último Censo Demográfico divulgados em maio de 2025 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE revelam que o Brasil tem 2.4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA e que mais de 66% destas pessoas estão matriculadas no ensino fundamental (Brasil, 2025).

Ao adentrarmos no campo de conhecimento e formação acerca do TEA, 75% dos entrevistados afirmam não ter tido uma formação inicial direcionada para atuar na perspectiva da educação inclusiva e que os capacitasse para lecionar para este público, conforme é evidenciado no gráfico abaixo.



Fonte: Google forms, 2025.

Diante do exposto, é notório que a formação docente carece de mais investimentos para que a escola possa garantir a inclusão escolar e a promoção do desenvolvimento integral destes educandos. Nesse sentido, Bezerra (2016) aponta que:

A concretização de uma escola, pública, gratuita, unitária, capaz de atender a todos os estudantes, conforme suas necessidades educacionais, e de responder às novas demandas didático-pedagógicas que lhe são postas, como instituição



formal de ensino, haverá, portanto, de ser consequência de esforços coletivos (Bezerra, 2016, p. 283).

Adicionalmente, além dos esforços em melhorar a formação inicial, cabe destacar que a formação continuada do professor também representa um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação e “[...] deve ser concebida como um momento de possibilidades para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as experiências práticas do dia a dia do professor e de novas práticas pedagógicas” (Zerbato, 2018, p. 79).

Dando continuidade a investigação, buscando compreender como tem sido a participação dos docentes em cursos de formação continuada (ofertados pela rede de ensino, pela escola ou externos), os dados obtidos apontam apenas uma resposta positiva, enquanto 75% dos participantes afirmaram não ter participado de qualquer curso de formação continuada nessa perspectiva, apontando para lacunas na formação inicial e continuada, bem como a oferta de um currículo que não contempla a diversidade que compõe as salas de aula, somando-se a concepções estereotipadas que culpabilizam o estudante pelo insucesso escolar e reforçam desigualdades.

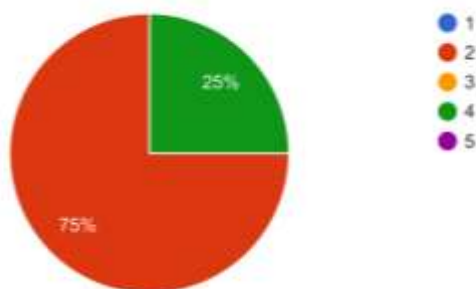
É diante desse cenário, que Reis (2016) visa trazer reflexões acerca do papel da formação do professor como peça fundamental na inclusão escolar e na construção de um currículo acessível e “[...] concebido como um espaço educacional dentro do qual a diversidade se manifesta, tem expressão” (Ferreira, 2013, p. 78). Concebido como um instrumento de efetivação dos direitos humanos, da justiça social e da promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Adicionalmente, propomos que os participantes apontassem em uma escala de um a cinco, sendo um para pouco capacitado e cinco para muito capacitado, como estes consideravam estar quanto a adaptação do ensino de inglês para estudantes com TEA e obtivemos as seguinte respostas: um dos docentes se autoavaliou na escala com o número 4, indicando estar muito capacitado, e três participantes se autoavaliaram com atribuindo o número 2 na escala, indicando se sentirem insuficientemente capacitados, como indica o gráfico abaixo.



Em uma escala de 1 a 5, quão preparado(a) você se sente para **adaptar** o ensino de Inglês para atender às necessidades de um aluno com TEA?

4 respostas



Fonte: Google forms, 2025.

Nessa perspectiva, buscamos compreender qual o apoio pedagógico especializado ofertado aos docentes quanto ao planejamento de aulas e atividades na perspectiva inclusiva. As respostas dadas indicam que apenas um entrevistado afirma não ter este apoio, enquanto os demais participantes afirma ter apoio direto e frequente da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando o papel fundamental de um trabalho colaborativo entre professores da sala regular e as professoras do AEE.

Quanto aos recursos e estratégias utilizados no ensino de Língua Inglesa para alunos com TEA, os resultados apontam o uso frequente de recursos visuais, uso de linguagem objetiva e atividades curtas e diretas, dentre outros, conforme o gráfico a seguir.



Fonte: Google forms, 2025.

Nesse contexto, apesar das lacunas referentes ao contexto de formação, os docentes demonstram ter ciência quanto a urgência na reestruturação das práticas pedagógicas pautadas por princípios que favoreçam a diversificação de instrumentos didáticos, a valorização do protagonismo estudantil e a flexibilização curricular. Estas mudanças representam um importante avanço na constituição de um ambiente educacional onde o aprendizado é construído com base na coletividade, na valorização e na troca de experiências que tornam a aprendizagem significativa, sensível à diversidade humana e responsiva às singularidades do contexto escolar.

Para tanto, é essencial mencionar a diversidade de estratégias pedagógicas apontadas pela literatura como promissoras para um ensino inclusivo, equitativo e significativo, destacando-se aqueles analisados por Silva, Lopes e Quadros (2024): Sistema Multinível, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e Ensino Colaborativo.

Diante dos pontos anteriormente destacados, o DUA, por exemplo, representa uma importante ferramenta para o aprimoramento do planejamento do docente e a viabilização do acesso à aprendizagem para todos, pois, de acordo com Silva, Lopes e Quadros (2024):

“[...]consiste na criação de diferentes estratégias para dar acessibilidade ao conhecimento para todas as pessoas, acessibilidade em termos físicos, serviços e produtos educacionais, a fim de que todos aprendam sem barreiras, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos” (p. 11).

Nessa direção, Prais e Vitaliano (2018) e Zerbato (2018) também acentuam o papel relevante dos princípios do DUA no favorecimento do processo de inclusão de todos os alunos.

Ademais, destaca-se a importância do aprimoramento do planejamento do docente, considerando a possibilidade de flexibilização da atividade proposta, uso de recursos didáticos diversos, flexibilização dos critérios avaliativos e o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reduzindo o distanciamento entre o AEE e a sala de aula regular.

No tocante ao foco do professor na avaliação do aluno com TEA, todos os participantes afirmaram priorizar o uso funcional da língua e o engajamento. E, quanto ao aprendizado da língua inglesa, 100% dos entrevistados afirmam ter consciência das suas contribuições desta para o desenvolvimento humano integral.

Por fim, a análise dos dados ainda mostra que 100% dos participantes considera,



dentre outros fatores, que a falta de formação específica para professores acerca do TEA se configura como um dos principais obstáculos ao ensino de inglês para estes educandos e sua inclusão escolar plena. Os dados são apontados no gráfico a seguir.



Fonte: Google forms, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo deste estudo evidenciam que, embora o ensino da língua inglesa possua um potencial significativo para o desenvolvimento integral dos educandos e para uma promoção efetiva da educação inclusiva, sua eficácia ainda depende de investimentos contínuos e na formação docente inicial e continuada.

Conforme revelado nas entrevistas, a ausência de preparação específica para lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA compromete a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, reforçando a necessidade de repensar as políticas de formação e valorização dos professores.

Nessa direção, reafirma-se a importância de uma formação que alcance mais que o domínio linguístico e englobe princípios dialógicos, colaborativos e multimodais, com possibilidades de romper com os modelos tradicionais e excludentes ainda presentes no ensino de língua estrangeira.

Ademais, reafirma-se que a construção de uma escola acessível, plural e humanizadora passa, inevitavelmente, pela resignificação da prática docente. Como apontam autores como Freire (1996), Vygotsky (1991) e Bakhtin (1997), a aprendizagem



é um processo essencialmente social e dialógico, e o professor, como mediador, deve atuar como protagonista na promoção de interações que favoreçam o desenvolvimento de todos os educandos.

Portanto, a formação docente voltada à inclusão de alunos com TEA não deve ser vista como algo opcional, mas como um direito e uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. Sendo assim, cabe às políticas públicas e às instituições formadoras assumirem o compromisso de preparar educadores críticos, reflexivos e sensíveis à diversidade humana, capazes de fazer do ensino da língua inglesa uma experiência de transformação, acolhimento e emancipação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 272-287, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646499> Acesso em 14 mai. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.



Acesso em: 31 out. 2024.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Censo Demográfico 2025: Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2025.

FERREIRA, W. **Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?** Cadernos CENPEC, v. 3, n. 2, p. p.73-98, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230/255>. Acesso em 17 mai. 2025.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In LEFFA, V. J. O professor de línguas; construindo a profissão. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT, 2008d, p. 334- 355.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação) Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 4ª ed. São Paulo: Editora Rêspel, 2014.

REIS, M. B. F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial Santa Maria** | v. 37|2024 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315/63944>.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal da aprendizagem na perspectiva da inclusão**



