



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VINÍCIUS NEVES DE CABRAL

**ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA:
UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO E
LETRAS/LINGUÍSTICA**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SILVIA MÁRCIA FERREIRA
MELETTI**

**Londrina, PR
2017**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2017

VINÍCIUS NEVES DE CABRAL

**ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA:
UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM
EDUCAÇÃO E LETRAS/LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira
Meletti

Londrina – Paraná
2017

VINÍCIUS NEVES DE CABRAL

**ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA:
UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM
EDUCAÇÃO E LETRAS/LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

**Prof^a. Dr^a Silvia M. Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR**

**Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
PUC – São Paulo – SP**

**Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri
UEL – Londrina – PR**

**Prof^a. Dr^a. Taísa Grasiela Gomes
Liduenha Gonçalves
UNOPAR – Londrina – PR**

Londrina, 01 de Fevereiro de 2017.

***Dedicado a Gilberto, Rosângela, Maria Helena e Raquel.
Por me amarem incondicionalmente, por me apoiarem, por serem sempre o
lugar onde posso me esconder, buscar sossego e encontrar mais perguntas
que respostas.***

AGRADECIMENTOS

Quando entramos no mestrado não nos damos conta de que estamos escolhendo viver vinte e quatro meses com um só objetivo geral: dissertação. É claro muitos são nossos objetivos específicos, mas seus próximos 730 dias serão atormentados por ela. Lembre-se disso ao considerar as justificativas para fazer sua escolha. Não importa aonde você vá ou com quem esteja, você estará **sempre** pensando nela. Esse caminho é facilitado e não poderia ser trilhado, sem a presença, no passado ou no presente, de pessoas que estão ao nosso lado. Essa seção é dedicada a elas.

Mesmo parecendo clichê, ainda me assusta o impacto que uma professora pode ter. Em 2013, ela abriu os meus olhos para novas possibilidades de enxergar o mundo, as pessoas e a mim mesmo. Em 2014, ela abriu espaço em seu grupo de pesquisa e me recebeu de braços abertos. Em 2015 e 2016, ela se tornou orientadora e, mais do que isso, ela abriu as portas de sua casa e tornou-se uma grande amiga. **Silvia**, te agradeço por todas as orientações, por todos os conselhos, cafés, almoços, abraços e por toda a confiança depositada em mim, mas, principalmente, pela amizade que acompanhou tudo isso! Vejo em você meu exemplo de professora, pesquisadora, pessoa e amiga. Obrigado por me ajudar a fazer uma versão melhor de mim!

Agradeço à **Amanda**, por todos os abraços, por todos os beijos, por todas as vezes em que encontrei neles amor e paz. Obrigado por todos os sorrisos que eu encontrei ao abrir a porta e por estar sempre ao meu lado, compartilhando os meus sorrisos e as minhas lágrimas. Obrigado por me dar fôlego e força. Não imagino esse caminho sendo trilhado sem você ao meu lado!

Agradeço aos professores **José Geraldo Silveira Bueno** e **Michele Salles El Kadri** e **Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves** pela participação nas bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições.

Não poderia jamais deixar de agradecer **Michele** e **Laís** pela insistência e pelas broncas durante o processo seletivo do mestrado. Não teria feito nem a prova de seleção se não fosse por vocês!

Os dias na UEL foram abrilhantados e muito mais felizes com a presença de duas grandes amigas que fiz durante essa jornada, **Natália** e **Jéssica**. Agradeço por todas as vezes que estiveram ao meu lado rindo, reclamando, almoçando, chorando, discutindo referencial teórico e planejando o futuro. Na biblioteca, na sala 645-B, no Grupo de Pesquisa. Quero vocês sempre presentes!

Ao **Grupo de Pesquisa**, pelas muitas discussões e desafios impostos. Pela oportunidade de discutirmos, crescermos e nos fortalecermos juntos!

É crucial que eu agradeça a todos os envolvidos na minha *insana* coleta de dados. Aos amigos do **Grupo de Pesquisa** (não citarei nomes para não esquecer ninguém) e aos amigos de fora, **Amanda**, **Maria Theresa** e **Raquel**, e todos os outros! Em especial, **Nathalia Chaves**, minha IC adotada, por todo o compromisso, disponibilidade, empenho, dedicação e carinho. Quero vê-la crescer como professora e pesquisadora, conte comigo!

Agradeço à **Vera Lúcia Lopes Cristovão** por tudo o que me ensinou. Sempre fui grato a você por todo o carinho e por ter me ensinado tanto, porém, somente hoje tenho dimensão desse aprendizado e do quanto nossa parceria, companheirismo e amizade me tornaram o pesquisador que sou hoje.

Também agradeço à **Simone Reis** pela amizade, pelos conselhos e orientações. Suas *atitudes*, sempre tão serenas, educadas, cheias de carinho e sinceridade, me ensinaram mais do que mil palavras poderiam! Muito Obrigado!

A todos os amigos, minhas sinceras desculpas pelo sumiço e pela impaciência. Por todas as vezes em que não estive presente ou por todas as vezes em que estive presente, mas não prestei atenção em absolutamente nada que disseram. Muito obrigado por estarem ao meu lado mesmo não estando e, mesmo assim, não me esquecerem.

Por fim, agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

“La guerra está en el monte – dijo –. Desde que yo soy yo, en las ciudades no nos matan con tiros sino con decretos”.

Gabriel García Márquez (2016, p.112, “El amor en los tiempos del cólera”)

**"We have lingered in the chambers of the sea
By sea-girls wreathed with seaweed red and brown
Till human voices wake us, and we drown."**

T. S. Eliot (1963, p. 17, “The Love Song of J. Alfred Prufrock”)

CABRAL. Vinícius Neves de. **Ensino de Inglês para alunos com deficiência: um balanço da produção em Letras/Linguística e Educação.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Com base no Materialismo Histórico-Dialético-Cultural, esta pesquisa se propõe, por meio de um balanço (2000-2016) das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil, a catalogar e analisar as produções que tivessem como foco o ensino de inglês para alunos com deficiência. A análise das pesquisas se justifica na compreensão da produção cultural intelectual como exercício ambíguo da expressão da cultura e da possibilidade de crítica e descolamento da cotidianidade e do senso comum. Busca-se encontrar nos trabalhos, possíveis contradições entre o papel da pesquisa como fonte de crítica e transposição ou conservação da ordem social vigente. A pesquisa se caracteriza como estudo bibliográfico e teve como fonte de dados as páginas dos programas de pós-graduação das áreas supracitadas. Os programas foram acessados por meio da Plataforma Sucupira, a base de dados da pós-graduação brasileira, supervisionada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foram consultados 178 programas e catalogadas 46 256 dissertações e teses. Destas, 20 dissertações e três teses tinham o foco procurado. Acessou-se e analisou-se 20 trabalhos. Os resultados indicam a concentração da pós-graduação nessas áreas concentrada no Sudeste e Sul do país, evidenciando a necessidade do atendimento público à pós-graduação nas outras regiões. A análise dos trabalhos aponta: 1) para o preocupante esvaziamento teórico da pesquisa em Ciências Humanas, dando voz ao senso comum dentro da produção intelectual; 2) e conseqüente contradição entre a concepção da deficiência como social e as propostas de ensino de inglês para alunos com deficiência; 3) o foco das pesquisas na visão do professor como incapaz de ensinar; 4) a percepção do espaço segregado de ensino como melhor possibilidade e 5) a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo principal propostas e testes de atividades para ensino de inglês para alunos com deficiência.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Educação Especial. Balanço de produção.

CABRAL, Vinícius Neves de. **Teaching English to Students with disabilities: the Brazilian Academic Production of *Letras/Linguística* and *Educação***. 2017. 135 p. Thesis (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2017.

ABSTRACT

This research, shaped by the theoretical and methodological framework of Dialectical, Historical, and Cultural Materialism, aimed to analyse the scientific production of the areas of *Letras/Linguística* and *Educação* focused on the teaching of English to students with disabilities. All theses and dissertations written between 2000 and 2016 were catalogued, as a means to reach such researches. The objective was to find possible contradictions in the role of the research, which is understood as both a means of conservation and transformation of the common sense. This bibliographic study collected the data on the websites of the Brazilian graduate programs of the proposed areas. The programs were accessed in the *Plataforma Sucupira*, a data platform supervised by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Only 20 theses and three dissertations with the theme proposed were found, out of 46 256 from 178 programs. The results indicate a concentration of graduate public policies in the Southeast and South of Brazil, while other pauperized regions lack attention from the government to develop their graduate programs. The analyses of the contradictions of the 20 works found reveal: 1) the lack theoretical background in the researches in the Humanities and the influence of common sense in the area; 2) the consequent contradiction between the social concept of disability and the teaching considerations proposed; 3) the focus on the incompetence of the public teacher to teach; 4) the understanding of the segregated space of teaching as the best option to disabled students and 5) the need of researches which focus on the development of activities to students with disabilities.

Keywords: Applied Linguistics. Special Education. Academic Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plataforma Sucupira: página inicial.	57
Figura 2 - Plataforma Sucupira: Dados Cadastrais.	58
Figura 3 - Plataforma Sucupira: resultados de pesquisa.	59
Figura 4 - Plataforma Sucupira: página específica do programa.	60
Figura 5 - Plataforma Sucupira: página específica do programa.	61
Figura 6 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL.	62
Figura 7 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPLAC/SC.	63
Figura 8 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. ...	64
Figura 9 - Página do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.	65
Figura 10 - Planilha do Excel: tratamento dos dados.	66
Figura 11 - Currículo Lattes: informações do autor.	67
Figura 12 - Autores: doutorado.	69
Figura 13 - Currículo Lattes: área do doutorado do orientador.	70
Figura 14 - Currículo Lattes: áreas de atuação do orientador.	71
Figura 15 - Currículo Lattes: orientações e supervisões concluídas do orientador. .	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil: população com alguma deficiência no Brasil e por região geográfica.....	48
Gráfico 2 - Brasil: população com alguma deficiência por Cor ou Raça, por região geográfica.....	49
Gráfico 3 - Brasil: população com alguma deficiência por gênero no Brasil e distribuição geográfica.	50
Gráfico 4 - Brasil: população com alguma deficiência por Cor ou Raça e por Gênero, no Brasil e por distribuição geográfica.	51
Gráfico 5 - Brasil: população com alguma deficiência por faixa etária.	52
Gráfico 6 - Brasil: por tipos de deficiência	53
Gráfico 7 - Número de programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.	76
Gráfico 8 - Programas de Pós-Graduação acadêmicos em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.	77
Gráfico 9 - Programas de Pós-Graduação profissionais em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.	78
Gráfico 10 - Avaliação dos programas de Pós-Graduação Acadêmicos.....	79
Gráfico 11 - Distribuição dos programas de pós-graduação stricto sensu acadêmico avaliados na área de Letras/linguística por nota e por região geográfica.	80
Gráfico 12 - Distribuição dos programas de pós-graduação stricto sensu acadêmico avaliados na área de Educação por nota e por região geográfica.	81
Gráfico 13 - Região Norte: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.	83

Gráfico 14 - Região Nordeste: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.....	86
Gráfico 15 - Região Centro-Oeste: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.....	89
Gráfico 16 - Região Sul: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.....	93
Gráfico 17 - Região Sudeste: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Região Norte: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.	82
Tabela 2 - Região Norte: notas dos programas acadêmicos.	83
Tabela 3 - Região Norte: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.	84
Tabela 4 - Região Nordeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.	85
Tabela 5 - Região Nordeste: notas dos programas acadêmicos.	86
Tabela 6 - Região Nordeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.	87
Tabela 7 - Região Centro-Oeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.	88
Tabela 8 - Região Centro-Oeste: notas dos programas acadêmicos.	89
Tabela 9 - Região Centro-Oeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.	90
Tabela 10 - Região Sul: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.	92
Tabela 11 - Região Sul: notas dos programas acadêmicos.....	93
Tabela 12 - Região Sul: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.	94
Tabela 13 - Região Sudeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.	95
Tabela 14 - Região Sudeste: notas dos programas acadêmicos.....	97

Tabela 15 - Região Sudeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.	97
Tabela 16 - Autores: curso de formação inicial de acordo com informações do currículo Lattes.	102
Tabela 17 - Autores: Continuação da carreira acadêmica para o doutorado.	103
Tabela 18 - Orientadores: área de formação do doutorado.	104
Tabela 19 - Orientadores: áreas de interesse.	105
Tabela 20 - Orientadores: orientações na área da deficiência.	107
Tabela 21 - Análise Contextual: Tipos de Programa, Documento e Instituição.	107
Tabela 22 - Ano de defesa das dissertações e teses catalogadas.	108
Tabela 23 - Número de trabalhos defendidos por região e por Unidade da Federação.	109
Tabela 24 - Trabalhos analisados: Estímulo/Provocação.	110
Tabela 25 - Trabalhos analisados: Justificativa.	112
Tabela 26 - Trabalhos analisados: Referencial Teórico Adotado.	113
Tabela 27 - Trabalhos analisados: Autores mais Citados.	114
Tabela 28 - Trabalhos analisados: Deficiências investigadas.	115
Tabela 29 - Trabalhos analisados: Conceitos de Deficiência, Língua e Língua Inglesa.	115
Tabela 30 - Trabalhos analisados: Metodologias adotadas.	118
Tabela 31 - Trabalhos analisados: considerações sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência.	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Região Nordeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.....	87
Quadro 2 - Região Centro-Oeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.....	90
Quadro 3 - Região Sul: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.....	94
Quadro 4 - Região Sudeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.....	99

SUMÁRIO

1 Apresentação (ou, por que me manifesto?)	15
2 Referencial Teórico	19
2.1 Materialismo Histórico e Dialético: a Luta de Classes, o Materialismo Cultural e a Educação	19
2.2 Materialismo Histórico e Dialético: A Concepção Social da Linguagem e da Deficiência e o <i>status</i> Global da Língua Inglesa	31
2.3 Materialismo Histórico e Dialético: A Deficiência e o Preconceito	41
3 Metodologia	57
3.1 Procedimentos de coleta de dados	57
3.2 Procedimentos de tratamento dos dados	66
3.3 Procedimentos de Análise de Dados	67
4 Análise dos Dados	75
4.1 Panorama da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Letras/Linguística e Educação no Brasil	75
4.2 Região Norte	82
4.3 Região Nordeste	84
4.4 Região Centro-Oeste	88
4.5 Região Sul	92
4.6 Região Sudeste	95
5 Apresentação e Análise dos Trabalhos Encontrados	101
5.1 Panorama Contextual	102
5.2 Análise Conceitual	110
6 Considerações Finais	121
6.1 Limitações e sugestões para trabalhos futuros	124
7 Referências	127

1 Apresentação (ou, por que me manifesto?)

“I am moved by fancies that are curled
Around these images, and cling:
The notion of some infinitely gentle
Infinitely suffering thing”
(ELIOT, 1963, p. 24)

Em uma interpretação muito simplória, se comparada à magnificente construção poética de Eliot, o que me move é a imagem e a noção de algo infinitamente gentil, infinitamente sofredor e que carrega em seu corpo as marcas de uma sociedade que não foi, e não é, construída para todos. São esses ideais que conduzem essa pesquisa. Estes se erguem sobre o materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), circunscritos na teoria da cultura marxista com base em Raymond Williams (1921-1988) e Terry Eagleton (1943).

Raymond Williams foi um influente pesquisador e escritor socialista britânico. É um dos mais “brilhantes intelectuais orgânicos do proletariado mundial” (COSTA, 2013) e é considerado, pela *New Left Review* (NLR), como ocupante de “uma posição única entre os socialistas do mundo anglo-saxônico” (NLR, 2013). A NLR indica que “nenhum marxismo autônomo ou maduro poderia surgir [...] sem uma avaliação total da contribuição de Williams para o pensamento socialista” (NLR, 2013). Williams se debruça sobre o desenvolvimento do materialismo histórico e dialético e propõe, por meio do estudo da literatura, uma ampliação, o materialismo cultural (WILLIAMS, 1979; 2007; 2011b; 2015).

Terry Eagleton é professor emérito da Universidade de Lancaster e um dos mais importantes e reconhecidos críticos marxistas da cultura, da literatura, da arte e da escrita. Ex-aluno de Williams, o filósofo denuncia o abandono da crítica e o esvaziamento teórico das teorias pós-modernas. Autor de inúmeros trabalhos, suas mais reconhecidas obras são *Teoria da Literatura*, *A ideologia da estética*, *A Tarefa do Crítico* e *Marx estava certo* (EAGLETON, 2010; 2011a; 2011b; 2012).

Apesar das inúmeras críticas sofridas pelo marxismo na atualidade – além das muitas que vêm carregando ao longo dos anos – este estudo não somente se propõe a fazer suas análises a partir desta perspectiva, mas também defende sua aplicabilidade na atualidade em vários campos do conhecimento. Entre as críticas, por exemplo, está a de que o marxismo não mais é capaz de explicar as

transformações que ocorrem no que hoje é chamado de mundo globalizado pós-moderno. Discordamos (EAGLETON, 2012; HOBBSAWM, 2011; MÉSZÁROS, 2008; 2010; WILLIAMS, 2011a; 2014; WOOD, 1996).

O marxismo, como base epistemológica, se debruça sobre as questões acerca da constituição do sistema capitalista e do estabelecimento de sua ideologia burguesa nas entranhas da sociedade. As agências de difusão do sistema ideológico liberal do capitalismo construíram um império hegemônico que se mostra extremamente forte contra críticas e eficiente em conservar seu sistema de funcionamento.

À medida que produz riquezas materiais como em nenhum outro período da história, o capitalismo produz, em mesma escala, miséria, morte, violência, caos, destruição ambiental e engole tudo o que não esteja a seu serviço. Ele se sustenta nos princípios da meritocracia, do mérito como atributo pessoal, e dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que nunca estiveram tão aflorados, prometendo aos chamados excluídos que poderão, por meio de seu trabalho, desfrutar das regalias dos supostos incluídos. Enquanto isso, ricos se tornam mais ricos e pobres mais pobres (EAGLETON, 2012; HOBBSAWM, 2014; MARTINS, 2012; WILLIAMS, 2015).

A precariedade da distribuição não se restringe ao campo material, mas abrange também os bens culturais produzidos pelo humano. Apesar da promessa de rompimento com a dominação por meio da apropriação da produção cultural, a sociedade produz esse conhecimento e, ao mesmo tempo, priva, ou limita, o acesso a ele. Nessa direção, a educação, desde os primórdios da sociedade capitalista, é colocada como pilar da transformação e fonte de acesso a esse conhecimento historicamente produzido pelo humano. Contudo, suas configurações nesta sociedade potencializam os efeitos da dominação, material e cultural, de uma classe sobre a outra.

Entre os privilégios das classes detentoras de maior poder aquisitivo está, em especial no Brasil, o aprendizado de línguas estrangeiras. No caso da Língua Inglesa (LI), seu atual *status* global e as possibilidades que ela abre a um falante faz com seja um poderoso instrumento de acesso ao conhecimento e à produção intelectual de todo o planeta, contudo, ao mesmo tempo em que ela pode ser fonte de conhecimento, ela se coloca como produtora e mantenedora de desigualdade. Aprender e dominar uma língua adicional ainda é privilégio de alguns

poucos que tem o tempo e o poder aquisitivo para tal. Os desafios do ensino de LI, apesar de alvo das produções acadêmicas em Linguística Aplicada, ainda demandam pesquisas que se debrucem sobre suas muitas facetas na atualidade (HOBSBAWM, 1998; MOITA LOPES, 2006a; 2006b; 2013; WILLIAMS, 2011b).

Se a aprendizagem de LI ainda parece ser um desafio para muitos, o acesso a ela por pessoas com alguma deficiência se coloca como ainda mais precário e, talvez, inexistente.

A área de Letras/Linguística tem sido responsável historicamente, entre outros aspectos relacionados à linguagem, por produzir pesquisas preocupadas com o ensino de LI, enquanto que a área de Educação é tradicionalmente um lócus de pesquisa para aqueles interessados nas questões da Educação Especial. A partir dessas reflexões, elaboramos nossa pergunta de pesquisa: O que as áreas de *Educação* e de *Letras/Linguística* têm produzido em relação ao ensino de LI para público alvo da Educação Especial?

Tendo essa pergunta como farol, nos propomos, por meio de um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos cursos de Pós-graduação em Educação e de Letras/Linguística, a desvendar as relações entre o ensino de língua inglesa e a deficiência.

Uma vez que, de acordo com Williams (2011b; 2015), a educação e, por consequência, a produção intelectual, devem ser o espaço por excelência da crítica e da reflexão acerca da sociedade, justificamos nossa escolha pelo levantamento e análise das teses e dissertações por serem as produções intelectuais dos centros de pesquisa do país e estarem no cerne da cultura. O balanço dessa produção procura apontar quais têm sido seus objetivos e a quem ela tem servido, isto é, se tem sido usada como agente de transformação ou se está a serviço da manutenção da cultura hegemônica e da produção de trabalhadores para a máquina do capital.

Para tanto, tomamos como objetivos específicos:

- Fazer um levantamento do número de trabalhos (teses e dissertações) produzidos entre 2000 e 2016 nos programas de pós-graduação avaliados nas áreas de Educação e Letras/Linguística;
- Selecionar os trabalhos que tenham tido como foco de investigação o ensino de inglês para alunos com deficiência;

- Caracterizar as pesquisas quanto: ao contexto de sua produção; ao referencial teórico, à metodologia e aos resultados;
- Caracterizar e analisar os conceitos de *deficiência, língua e língua inglesa* adotados nos trabalhos;
- Analisar as indicações sobre as possibilidades de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa por alunos com deficiência, conforme os resultados e considerações finais apresentados nos trabalhos.

O acesso aos dados dos programas de pós-graduação se deu por meio da Plataforma Sucupira (doravante, Sucupira), base de dados à serviço da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). A Sucupira agrupa as informações de todos os programas de pós-graduação do Brasil, com o objetivo de facilitar a avaliação dos programas e a disponibilização de informações sobre eles. A busca partiu da Sucupira devido à desatualização do Portal de Dissertações e Teses da CAPES no período da coleta (maio a dezembro de 2016).

Interessaram-nos os programas em funcionamento das áreas de avaliação da CAPES de Educação e Letras/Linguística de todo o país. Devido à data de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e o tempo de produção de uma tese, normalmente defendida em quatro anos, delimitamos o período de coleta entre 2000 e 2016, este por ser o ano de realização da pesquisa.

Assim, inicialmente, apresentamos nosso Referencial Teórico no capítulo 2. Especificamente, as bases do Materialismo Histórico-Dialético e do Materialismo Cultural, a discussão de deficiência, preconceito e Educação Especial e a perspectiva de Linguística Aplicada e o histórico do Ensino de LI no Brasil. Nossos procedimentos de coleta e tratamento de dados são apresentados no Capítulo 3, nas sessões 3.1 e 3.2, respectivamente, seguidos de sua descrição e análise no Capítulo 4. Finalizamos com as Referências utilizadas ao longo do texto.

Cumpramos destacar que este trabalho se apresenta como nossa manifestação de insatisfação em relação a essa sociedade e sua ideologia liberal, que promete a igualdade entre todos, mas em que alguns são mais iguais do que outros; que promete a liberdade, mas manipula, aliena e domina; que se diz fraterna, mas que oferece apenas as migalhas de sua imensa riqueza material e cultural àqueles que são, muitas vezes, apenas explorados e deixados às margens.

2 Referencial Teórico

“É preciso dizer, com sobriedade e calma, que o declínio e a corrupção do sistema político, e a violência intolerável atualmente dirigida contra os pobres do mundo, serão combatidos por todos os meios efetivos [...]; é tempo de mudar ou ser mudado” (WILLIAMS, 2015, p. 95).

2.1 Materialismo Histórico e Dialético: a Luta de Classes, o Materialismo Cultural e a Educação

Como arcabouço teórico-metodológico, o materialismo, como apresentado por Marx e Engels, se propõe a analisar a sociedade histórica e dialeticamente com o objetivo de apontar contradições e impor questões acerca de sua constituição dicotômica entre aqueles que exploram e aqueles que são explorados. Essa constituição se evidencia na luta de classes¹, na medida em que ela explicita o exercício do poder por meio de diferentes agentes e agências, de uma classe dominante sobre uma classe dominada, sendo que “o poder é apenas o meio, ao passo que o fim é a vantagem econômica” (ENGELS, 2015, p. 189). Para tanto, o materialismo compreende a sociedade como sendo governada pelas relações de produção e de trocas materiais e culturais. (MARX, 2011; 2012; 2013; MARX; ENGELS, 2008; 2010; 2015; ENGELS, 2015; WILLIAMS, 2015).

Engels (2015) afirma que a partir do S19², com a contribuição do pensamento materialista, a dicotomia *dominadores e dominados* passou a ser explicada dentro destas relações de produção e troca. A luta de classes, dentro deste arcabouço teórico, é então compreendida como a luta entre aqueles que detêm a maior parte do capital e exploram e aqueles que ficam com as sobras e são explorados. Luta que, de acordo com Marx e Engels (2008), impulsiona os eventos históricos e age como transformadora da sociedade. Essa compreensão impede que no materialismo a história seja compreendida isolando-se as classes e as relações

¹ Williams (2007) indica que o conceito de *Classe* em seu significado moderno data do final do S17 e S18, sendo influenciado pelas transformações desencadeadas pelas Revoluções Americana, Industrial e Francesa. O conceito é utilizado para distinguir as diferentes posições sociais, inicialmente, alta e baixa; posteriormente, surgindo o conceito de classe média e suas variações (*média alta e média baixa*), que indica um agrupamento social que conscientemente se coloca entre as pessoas de posição e as pessoas comuns. O autor ainda faz distinção entre a utilização do conceito para designar a distinção social e a econômica. Nesta, o termo distinguiria a classe trabalhadora (os assalariados) dos privilegiados (capitalistas), como indica Marx (2015).

² Utilizamos a grafia S seguida do número indicativo do século, conforme a edição de 2007 do livro *Palavras-Chave* de Raymond Williams, lançado pela editora Boitempo.

de produção e troca entre elas, todas estão em relação dialética; e a transformação parte dessa relação (HOBBSAWM, 2015).

Nessa mesma linha, em contraste com outras bases epistemológicas, no materialismo, apesar dos Homens serem responsáveis por sua própria história, a vida é condicionada por questões contextuais que extrapolam as vontades do sujeito singular. Assim, essa relação dicotômica impõe limites, mas não controla as escolhas dos indivíduos (WILLIAMS, 2007; 2011b; MARX, 2011; ENGELS, 2015; MARX; ENGELS, 2015).

Historicamente, o exercício do poder da classe dominante sobre a dominada está, nos primórdios da humanidade, ligado à propriedade privada e vai, ao longo do tempo, agregando outras formas de expressão desse poder. A existência da propriedade privada e da produção para troca material (e não somente para consumo imediato) pressupõe a existência de classes, uma que subjuga e outra que é subjugada. Esse processo se dá a partir do momento em que uma parcela dos indivíduos é privada do acesso aos meios essenciais para sua existência, bem como outros bens produzidos pelo humano, e tem, conseqüentemente, sua mão-de-obra explorada (ENGELS, 2009; 2015; MARX, 2011; 2012).

Percebe-se então que a força que subjuga é externa aos sujeitos – tanto ao dominante quanto ao dominado – visto que é exercida sobre os dominados secundariamente, uma vez que o poder extrapola as vontades individuais e demanda “precondições bem reais para sua consecução” (ENGELS, 2015, p. 195). Esse poder intensifica-se a partir da necessidade da venda da força de trabalho da classe trabalhadora³ para a classe capitalista. A força de trabalho passa ao patamar de valor a partir do momento em que a humanidade começa a produzir mais do que precisa para o seu sustento e é capaz, então, de pagar pela mão-de-obra daquele que não possui meios de se auto sustentar (ENGELS, 2009; 2015; MARX, 2011; 2013).

Tanto a produção além do necessário quanto a dominação do latifundiário sobre o trabalhador estão atreladas ao desenvolvimento da agricultura

³ Definimos *Classe Trabalhadora* com base em Williams (2007) e Marx (2011; 2015). Williams (2007) a define como a classe que vive com os salários e ordenados gerados a partir de seu próprio trabalho, assim, independentemente do trabalho ser manual ou intelectual, aquele que precisa vender sua força de trabalho para viver, faz parte da classe trabalhadora (MARX, 2013; 2015). Nessa mesma direção, Marx (2012) aponta para a necessidade de eliminarmos a distinção do trabalho manual do intelectual; sem atribuímos mais valor a um do que a outro.

em grande escala, que desencadeia o surgimento das diferenças de classe, posto que surgem com ela os donos das terras, os trabalhadores e os escravos. O desenvolvimento dialético da história, dessa forma, deflagra as origens das “classes e das relações de dominação” (ENGELS, 2015, p. 207). No começo de todas as civilizações identificáveis, com a agricultura em pequena escala, percebe-se uma divisão mais igualitária da produção material. Entretanto,

com as diferenças na distribuição afloram as diferenças de classes. A sociedade as subdivide em classes privilegiadas e desfavorecidas, exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, e o Estado⁴ [...] passa a ter, na mesma medida, a finalidade de assegurar, mediante a força, as condições de vida e o domínio da classe dominante contra a dominada (ENGELS, 2015, p. 178).

O modo de produção capitalista se inicia com eventos que levam ao colapso da sociedade feudal e seu sistema de produção e distribuição material, como produto do estabelecimento de um novo modo de produção na sociedade burguesa (WILLIAMS, 2007; MARX, 2011; ENGELS, 2015). Mais uma vez na história das sociedades, a luta de classes impulsiona a transformação e, no desenrolar dos acontecimentos, desencadeia a Revolução Francesa (1789-1799), grande responsável pela constituição do modelo liberal e pela formação da sociedade capitalista burguesa, que prometia estabelecer uma sociedade livre e mais igualitária e fraterna (MARX; ENGELS, 2008; MARX, 2012).

Assim, apesar da Revolução Industrial (1760-1840) também ser responsável pelas transformações no sistema feudal, e ter feito da Inglaterra o maior modelo de desenvolvimento econômico capitalista, foi a França que influenciou todos os países do globo, mas, principalmente, da Europa com seu vocabulário de revolução, ciência, democracia e liberdade, mesmo em civilizações que se opunham às ideias europeias. “Esta foi a obra da Revolução Francesa” (HOBSBAWM, 2014, p. 98). No que diz respeito às revoluções que aconteceram ao longo da história, a Revolução Francesa não foi um acontecimento único, mas seus efeitos ecoam até os dias de hoje (HOBSBAWM, 2014; MARX; ENGELS, 2008; 2015).

A situação atípica francesa se dá pelo fato de que, apesar da Inglaterra ser na época a maior rival da França, os ingleses já adotavam políticas de

⁴ Cientes do conceito de Estado integral em Gramsci, composto pela sociedade política e pela sociedade civil (FRIGOTTO, 1984), neste trabalho, ao utilizarmos *Estado*, estamos nos referindo apenas à sociedade política, ou seja, o aparelho governamental. Indicaremos quando o conceito for usado em sua concepção gramsciana.

caráter mais capitalista, enquanto os franceses permaneciam nas mãos da monarquia absolutista. Embora a monarquia seja apontada como culpada pela revolução, vários foram os fatores que desencadearam a revolução, entre eles a falência França devido ao alto investimento feito na Revolução Americana (1775-1783), que apesar da vitória dos Estados Unidos, quebrou o governo francês (HOBSBAWM, 2014; MARX; ENGELS, 2015).

Esse investimento abalou toda a estrutura política e econômica do país. Entre 1788 e 1789, como resultado de uma colheita muito fraca, Hobsbawm (2014) aponta os preços absurdos, as demissões, a violência, roubos, depressão industrial, fome, tanto na cidade quanto no campo. Diante dessa situação, a população mais pobre, sob a influência da burguesia, se levanta como uma massa poderosa com ideias de libertação dos grilhões da opressão (HOBSBAWM, 2014).

Também estão, de acordo com Hobsbawm (2014), entre os maiores responsáveis pela substituição do sistema feudal pelo capitalista os filósofos e economistas liberais, pois suas ideias conduziram as ações da burguesia. A revolução “teria ocorrido sem eles; mas eles provavelmente constituíram a diferença entre um simples colapso de um velho regime e a sua substituição rápida e efetiva por um novo” (HOBSBAWM, 2014, p. 106). O termo *civilização*⁵ passa a denominar somente sociedades que se organizem nos moldes de produção burguesa (MARX; ENGELS, 2008), e são estabelecidos boicotes àquelas que não se sujeitam ao seu padrão capitalista. Retomaremos adiante o poder exercido pelos intelectuais e sua produção cultural intelectual.

Com a revolução, surgem documentos e leis em prol das exigências da classe burguesa, e não “a favor de uma sociedade democrática e igualitária” (HOBSBAWM, 2014, p. 106). A revolução burguesa é desencadeada, entre outros fatores já citados, com base em um longo período de reflexão que permitiu aos burgueses atingir consciência de sua própria classe e de seus interesses (HOBSBAWM, 2015). Apesar de suas declarações de igualdade⁶, liberdade e direito

⁵ Além da discussão feita por Marx e Engels (2008) acerca da atribuição do termo *civilização* para designar apenas sociedades que seguissem os moldes capitalistas europeus, Williams (2007, p. 84) aponta que, historicamente, o conceito está atrelado aos conceitos de *cultura* e *refinamento* e é utilizado para “representar todo um processo social moderno” a partir do S18. *Civilizar* é tornar refinado nos moldes capitalistas europeus.

⁶ O termo da promessa do projeto da ideologia liberal, a igualdade, se desenvolve, no sentido de posição social, principalmente no S16, a partir da palavra latina *aequalis*, que significa idêntico, justo. Entretanto, o conceito só ganhará a ênfase do sentido moderno, da superação das desigualdades de classe do feudalismo, a partir das revoluções norte-americana e francesa. Observa-se então uma

para todos, suas leis e documentos levavam à separação da população em suas devidas classes. Ações que deixaram claro que a prometida igualdade era, na verdade, uma igualdade burguesa (HOBBSAWM, 2014; MARX; ENGELS, 2008). Com o fim da Revolução Francesa e o estabelecimento da Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, delineado pelos interesses da burguesia, já era possível perceber que os ideais de liberdade e igualdade não seriam aplicados a todos e “esta dramática dança dialética dominaria as gerações futuras” até os nossos dias (HOBBSAWM, 2014, p. 111).

Com o declínio do feudalismo, a burguesia passa a ocupar o lugar de classe dominante anteriormente atribuído à nobreza. Com sua ascensão, a burguesia manipula seus próprios preceitos, pelos quais a igualdade passa ser a igualdade entre a própria burguesia (ENGELS, 2015), e estabelece mais classes, opressão e exploração (MARX; ENGELS, 2008). O fim da revolução marca o posicionamento da burguesia como defensora apenas de seus próprios interesses. As transformações na sociedade feudal ergueram uma democracia puramente burguesa. Sem muitas discrepâncias com o sistema feudal, “o mestre da corporação medieval se converteu no burguês moderno [e] o artífice e o diarista [...] se convertem nos proletariados” (ENGELS, 2015, p. 46).

As leis que regem o sistema capitalista vigente são estabelecidas tanto com o surgimento do dinheiro de metal quanto com os acontecimentos das Revoluções Industriais e Francesa (ENGELS, 2015). O surgimento do dinheiro de metal fortalece ainda mais essas diferenças entre aqueles que possuem um maior capital e aqueles que sobrevivem com os restos, dando mais ênfase ao “antagonismo entre rico e pobre” (ENGELS, 2015, p. 178), concentrando “capitais em poucas mãos, de um lado, e concentra[ndo as] massas despossuídas nas grandes cidades, de outro” (ENGELS, 2015, p. 179).

De acordo com Marx e Engels (2008) e Engels (2015), a classe burguesa se constituiu e construiu sua sociedade por meio de um longo processo de transformação e revolução. Foi necessária a ruína da sociedade feudal e seu

bipartição do termo em igualdade entre os homens em (1) todos nascem “iguais como seres humanos, embora não necessariamente em atributos específicos” (WILLIAMS, 2007, p. 217) e (2) de que todos os homens nascem com as mesmas oportunidades, e a desigualdade seria fruto de seu esforço pessoal. A desigualdade mascarada da Revolução Francesa surge na sobreposição dos conceitos de *igualdade* e *fraternidade*, que, por sua vez, deveriam conduzir os homens à eliminação dos privilégios de classe até a sua *igualdade*. Contudo, a desigualdade gerada pelas diferenças (ver seção 2.2), na fábula da ideologia liberal, é justificada pelo esforço individual.

patriarcalismo para que fossem estabelecidas as relações puramente ligadas ao capital. Sua soberania é produto de sua constante transformação e renovação interna. Nesse sentido, a organização estrutural do Estado na sociedade burguesa, nos moldes da ideologia liberal e sob o controle da classe dominante (MARX, 2011), possibilita o atendimento das demandas dessa classe e, ao mesmo tempo, a cooptação das camadas dominadas. Sua estrutura possibilita a conservação da dominação e da ordem sociometabólica do Capital e as alterações feitas em favor dos dominados não têm como objetivo a superação dessa estrutura, mas apenas estabelecer limites e minimizar os efeitos da luta de classes sobre a pobreza, evidenciando a força da dominação.

Para o materialismo, a ideologia representa todo o conjunto de ideias da classe dominante de uma sociedade, sendo postulada como única possibilidade de visão de mundo (WILLIAMS, 2007; MARX; ENGELS, 2015) e seu estabelecimento ocorre por meio de suas diversas formas de propagação – a educação, a mídia, a política, a literatura e a ciência (WILLIAMS, 2007; 2011b). Eagleton (2011a, p.18) define “a função da ideologia [como sendo] a de legitimar o poder da classe dominante na sociedade”, seu papel é o de “sustentar o poder de uma classe social específica” (EAGLETON, 2011a, p. 20) e a de representar “a maneira como os homens exercem seus papéis na sociedade de classes, os valores, as ideias e as imagens que os amarram às suas funções sociais e assim [evitar] que conheçam a sociedade como um todo” (EAGLETON, 2011a, p. 36).

Fica evidente que a dominação da classe burguesa no capitalismo perpassa não somente pelo controle do capital e do poder (MARX; ENGELS, 2008; ENGELS, 2015), mas também pelo controle e o exercício de seu arcabouço ideológico (MARX; ENGELS, 2015) por intermédio do “processo de incorporação social e cultural” (WILLIAMS, 2015, p. 111). Esse processo de incorporação demanda que a ideologia liberal se mostre como

uma cultura vivida: essa saturação de hábitos, de experiências de perspectivas desde a mais tenra idade e [seja] permanentemente renovada em vários estágios da vida [...], de tal modo que o que as pessoas venham a pensar e a sentir represente em ampla medida uma reprodução da ordem social profundamente arraigada (WILLIAMS, 2015, p. 111).

A *cultura*, nessa perspectiva, se mostra como um complexo “leque de sobreposição de sentidos” (WILLIAMS, 2007, p. 122). Williams (1992; 2007;

2015), a define como o modo particular de vida de um determinado povo, em que suas práticas e relações expressam sua cultura e sua cultura expressa seu modo de vida. Ela também representa todo o conjunto da produção “intelectual, espiritual, estética [...] e, particularmente, artística” (WILLIAMS, 2007, p. 121). Em resumo, ela representa “uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência” (WILLIAMS, 2007, p. 122).

A íntima relação entre a *ideologia* e a *cultura* é expressa pela *hegemonia*. A hegemonia, para Williams (2007), não abarca somente o controle político direto, mas também um modo particular de ver o mundo, a natureza humana e suas relações, sendo tomada como senso comum, como realidade normal. A hegemonia é um conceito “vivido em tal profundidade que satura a sociedade [e] constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social” e enfatiza a “realidade da dominação” (WILLIAMS, 2011b, p. 51-52). O pensamento hegemônico é mais do que a expressão da dominação da ideologia, ele é a dominação vivida cotidianamente como realidade embebida pelo senso comum, que impede o rompimento com a dominação (WILLIAMS, 2011b; MARX; ENGELS, 2015).

Portanto, é nas e sobre as relações sociais e de produção reais dos homens e na sua real existência que se forma a base e se erguem os pilares superestruturais⁷ da cultura hegemônica burguesa (WILLIAMS, 2011b). A esse respeito, Engels (2015, p. 55) aponta que o embate entre as classes é

produto das relações de produção e de intercâmbio, em suma, das relações econômicas de sua época, e que, portanto, cada estrutura econômica da sociedade constitui a base real, a partir da qual deve ser explicada, em última instância, toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como o modo de representação religiosa, filosófica e de qualquer natureza de cada período histórico.

⁷ De acordo com Williams (2011b), na metáfora marxista da base e da superestrutura, a base representaria a estrutura econômica da sociedade, seu modo de produção; e a superestrutura, que se ergue a partir dela, incorpora toda a atividade política, artística e filosófica dessa sociedade, sendo que a partir da análise de elementos superestruturais é possível reconhecer a realidade da dominação da ideologia hegemônica. O engessamento da metáfora por algumas vertentes do materialismo leva Wood (2006) e Williams (2011b) a indicarem a importância de ver a relação entre os conceitos dialeticamente. No conceito de *totalidade* de Lukács, atrelado ao conceito gramsciano de *hegemonia*, base e superestrutura estão em constante relação e expressam o poder ideológico que governa a sociedade burguesa.

O controle hegemônico do capital controla toda a estrutura social, do modo de produção às instituições do aparelho governamental e da sociedade civil. O controle precisa ser estabelecido e vivido como única possibilidade de realidade.

Nessa direção, Williams (1979, p. 111), como vimos, argumenta que a cultura, como um processo social no qual os homens “definem e modelam todas as suas vidas”, pode ser expressa como desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, como modo de vida particular de um povo em um determinado período, e o *produto da atividade intelectual e artística*. Na perspectiva materialista, enfatiza-se

uma ordem social global no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais (WILLIAMS, 1992, p. 12).

A produção material cultural, a produção intelectual do humano, é produto da cultura hegemônica burguesa e, portanto, delineada por um sistema de valores que expressa um determinado interesse de classe, sua ideologia (MARX; ENGELS, 2015). “A cultura deve ser, no fim das contas, interpretada em relação ao sistema de produção subjacente” (WILLIAMS, 2015, p. 10).

Marx e Engels (2010) apontam que o exercício do poder da classe dominante sobre a produção cultural intelectual é evidente. É natural que a classe que domina materialmente, domine também intelectualmente, é natural que “regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época” (MARX; ENGELS, 2010, p. 113).

A hegemonia está intimamente ligada à cultura e à ideologia. Ela é a totalidade⁸ da vida, quem somos, o que queremos, de onde viemos e para onde vamos. A hegemonia é um “sistema vivido de realidade, ela é a realidade para a maioria das pessoas” (WILLIAMS, 2011b, p. 53), uma realidade absoluta. Ela é a expressão da cultura da dominação e da subordinação a uma classe dominante – no capitalismo, a classe burguesa (WILLIAMS, 1979).

A constituição da cultura hegemônica, esse modo de ver, viver, fazer, se dá diariamente, e é reforçado em todas as instituições a serviço dela. Marx (1985, p. 113) argumenta, em relação à cultura hegemônica, que

⁸ Ver nota 6

o modo pelo qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de tudo, da natureza dos meios em que eles encontram e têm de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado, simplesmente, como a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, antes, de uma forma definida de atividade destes indivíduos, uma forma definida de expressarem suas vidas, um definido modo de vida deles. Assim como os indivíduos expressam suas vidas, assim eles são. E o que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o como produzem. A natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais determinantes de sua produção.

Portanto, o caráter classista da sociedade burguesa coloca não somente a produção do capital econômico nas mãos de uma pequena parcela, mas também a produção material cultural. Existe uma cultura burguesa que priva a maioria da classe trabalhadora do acesso às suas “instituições educacionais, literárias e sociais” (WILLIAMS, 2015, p. 11). A esse respeito Engels (2015, p. 210) aponta que

enquanto o trabalho necessário exigiu da população realmente trabalhadora tanto esforço que não lhe sobrava tempo para correr atrás das atividades comuns da sociedade – condução do trabalho, negócios de Estado, questões judiciais, arte, ciência etc. –, teve de existir uma classe que, liberada do trabalho real, providenciava esses assuntos, e ela nunca deixou de agir em seu próprio benefício, colocando uma carga cada vez maior de trabalho sobre os ombros das massas trabalhadoras.

No capitalismo moderno foi necessário permitir às classes dominadas o acesso periférico à educação⁹ formal para que formassem uma massa trabalhadora a serviço do capital (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012). A manipulação das chamadas *massas* – termo cunhado dentro da comunicação e da política para denominar aqueles vulneráveis à alienação da ideologia liberal – é alicerçada na base econômica da sociedade, condicionando toda uma superestrutura jurídica, política, social e intelectual. Em sua totalidade, a base determinante e a superestrutura determinada se relacionam dialeticamente e expressam a força da ideologia na constituição da cultura hegemônica (WILLIAMS, 1979; 2011b).

Nesses moldes, a educação acrítica funciona como formadora, por um lado, do grupo de trabalhadores especializados, treinados, educados (no modelo capitalista) e passíveis de serem controlados e, por outro, daqueles que detém o capital. Ambos programados para formarem uma massa alienada e incapaz de

⁹ Adotamos *Educação* como todo o sistema educacional: escolas, universidades e produção intelectual.

perceber as desigualdades sociais que os circundam (FRIGOTTO, 1984; WILLIAMS, 2015).

Esse caráter antagônico da educação – por um lado espaço de discussão e de possibilidade de emancipação e, por outro, agente de conservação a serviço da classe dominante – contextualiza o posicionamento da escola nos S20 e 21, pois a educação expressa a “totalidade contraditória das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1984, p. 101).

O efeito da educação como formadora tanto das classes dominantes quanto das dominadas é potencializado pelo esvaziamento teórico nas universidades (WILLIAMS, 2015), pela falta de criticidade que orbita as escolas de ensino médio e fundamental (FRIGOTTO, 1984; SAVIANI, 1987) e pelo poder exercido pelo senso comum em todas as esferas educacionais (FRIGOTTO, 1984; SAVIANI, 1987; WILLIAMS, 2015).

Entretanto, Williams (2015) aponta que é possível sermos críticos em relação a toda essa organização, a partir de novas percepções da realidade. Para o autor, é impossível desencadear um processo de crítica em relação à sociedade sem oferecer uma educação a serviço da emancipação e não do capital (WILLIAMS, 2011b; 2015).

A educação deve ser o “processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados” (WILLIAMS, 2015, p. 21). Isto é, fazer com que os cidadãos sejam capazes de analisar sua realidade a partir de sua constituição histórico-dialética impondo questões à sua própria existência e às formas de organização governamental e política.

Em contrapartida, observamos práticas educacionais de caráter antagônico, por um lado anunciadas como emancipatórias e libertárias, mas que se mantêm formando cidadãos a partir de suas classes. As instituições educacionais têm sido utilizadas para perpetuar a estrutura do capital e formar tanto a mão-de-obra para preencher as vagas de emprego do mercado, quanto as classes dominantes. Suas configurações impedem a emancipação dos cidadãos e perpetuam o ludíbrio da possibilidade de ascensão de classe e dos ideais meritocráticos (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; WILLIAMS, 2011b; 2015).

Williams (2015) argumenta em defesa de uma educação que não pode apenas estar a serviço do capital, formando empregados para compor a

máquina capitalista, sujeitos incapazes de refletir e criticar o meio em que vivem, facilmente manipulados por veículos de comunicação, políticas públicas e por seus próprios empregadores (FRIGOTTO, 1984; WILLIAMS, 2011b; 2015). Além das causas já apontadas – quais sejam, o esvaziamento teórico, a falta de criticidade desencadeada pelo mesmo e o domínio do senso comum, como consequência – ainda pode ser apontada a grande quantidade de diferentes formas de dominação, por meio de grandes sistemas de comunicação – televisão, jornais e revistas – que circulam atualmente, pois são mais facilmente transmitidas e absorvidas, afetando, consideravelmente, a educação de características emancipatórias e causando danos ao conteúdo que é ofertado aos alunos nas escolas (WILLIAMS, 2015).

A esse respeito, retomamos a discussão de Williams (2011b) acerca da importância de analisarmos elementos superestruturais para compreendermos a realidade e trazemos o contraste apresentado por Eagleton (2011a) entre a produção cultural artística e a intelectual que, apesar de lidarem com o mesmo objeto o fazem de forma distinta. Enquanto a arte se preocupa em expressar a vivência da ideologia, o papel da ciência deve ser o de proporcionar conhecimento conceitual sobre ela. Ou seja, se considerarmos que no cerne da educação formal se encontra a produção cultural intelectual – a produção científica – assumimos que seu papel deve ser o de analisar criticamente a sociedade e apresentar conhecimento acerca de seu funcionamento (WILLIAMS, 2015).

Se a cultura, por sua vez, expressa a totalidade da relação dialética base/superestrutura e se a produção científica se constitui como parte da expressão cultural de uma sociedade, portanto, podemos afirmar que, devido ao seu caráter antagônico, a produção acadêmica acrítica se dá embebida pela carga ideológica da cultura hegemônica (FRIGOTTO, 1984; WILLIAMS, 2011b; 2015). Dessa forma, funcionando também como agente em favor da ideologia liberal e da manutenção do sistema capitalista (MARX; ENGELS, 2010).

Políticas educacionais, ao não proporem o rompimento com a devastação social do capital, apenas minimizam temporariamente seus efeitos colaterais, isto é, cuidam dos sintomas sem tratar a causa. Ademais, tais ideias são sempre apresentadas como de interesse e para benefício de toda a população, mantendo seu caráter de dominação (MÉSZÁROS, 2008; MARTINS, 2012; MARX; ENGELS, 2015). Nessa direção, a produção acadêmica que lança mão de conceitos aparentemente críticos e em prol da educação emancipatória, se expressa, muitas

vezes, de forma superficial e acrítica, dando excessiva atenção à prática em detrimento do aprofundamento teórico (WILLIAMS, 2015).

Williams (2015) aponta que o apego à prática se dá ao compartilharmos da perspectiva da classe dominante. Não há necessidade de teoria “só [há] argumentos práticos sobre a posição que ocupa[mos no mundo]” (WILLIAMS, 2015, p. 105). Nesse aspecto, o esvaziamento teórico abre espaço para a dominação da elite na universidade pública que conduz ensino, pesquisa e extensão aos seus interesses (FRIGOTTO, 1984; 2014; SAVIANI, 1987; FRIGOTTO; CIAVATTA; 2014).

Fica evidente a necessidade de compreendermos qual papel tem sido exercido pela produção acadêmica, se ela serve aos interesses dos dominantes ou dos dominados. Nesse sentido, Marx e Engels (2010, p. 150) apontam que a concepção histórica é “o único terreno em que se torna possível compreender tanto os componentes ideológicos da classe dominante quanto a livre produção intelectual própria de uma formação social concreta”.

O balanço teórico aqui apresentado se alicerça sobre essa concepção materialista histórica e dialética e sobre a importância da produção intelectual escrita. Esta produção possui um papel importante na transformação da sociedade, pois “o sistema de significados e valores que uma sociedade capitalista criou [deve] ser derrotado *no geral e nos detalhes* por tipos *mais* sustentados de trabalho intelectual e educacional” (WILLIAMS, 2015, p. 113, *grifos nossos*).

A partir do seu balanço teórico e de sua análise é possível entendermos “de onde vêm e vieram os textos e os escritores: quais relações, quais interesses e suposições compartilhados, as diferenças sociais reais da composição da escrita e da leitura” (WILLIAMS, 2014, p. 5).

Retomamos a epígrafe de Williams (2015, p. 95) que abre este capítulo:

É preciso dizer, com sobriedade e calma, que o declínio e a corrupção do sistema político, e a violência intolerável atualmente dirigida contra os pobres do mundo, serão combatidos por todos os meios efetivos; e que a luta será terrível, a menos que desabrochem em um movimento político novo e aberto. Sob uma tensão como essa, não apenas para aqueles entre nós que são manifestantes, que querem uma nova política democrática, mas para a própria sociedade, uma sociedade cada vez mais baseada em dinheiro e poder, é tempo de mudar ou ser mudado.

Na seção 2.2 apresentaremos nossa perspectiva de linguagem e como ela se relaciona com o conceito de deficiência adotado. Também nos debruçamos sucintamente sobre o *status* do inglês no S21.

2.2 Materialismo Histórico e Dialético: A Concepção Social da Linguagem e da Deficiência e o *status* Global da Língua Inglesa

Após trabalharmos com os conceitos principais do materialismo histórico-dialético-cultural na seção 2.1, temos como objetivos nesta seção: 1) investigar as relações entre a linguagem e o materialismo histórico-dialético e, a partir destas relações, 2) examinar o papel exercido pela Língua Inglesa historicamente, procurando entender 3) como ambos afetam tanto nossa compreensão da deficiência, quanto do ensino de inglês para alunos com e sem deficiências.

Apesar de Marx e Engels não terem contribuído extensivamente para os estudos da língua (enquanto estrutura linguística de comunicação, “como sistema de códigos”) e da linguagem (como meio de comunicação), compreender esses dois conceitos e sua importância na sociedade é tarefa fundamental em qualquer estudo dentro da perspectiva do Materialismo Cultural (WILLIAMS, 1979; LURIA, 1986, p. 26).

Isto porque, ao analisarmos a sociedade capitalista como produto de uma construção socio-histórica e entendermos o papel do humano tanto na construção desta sociedade quanto na construção dialética de si mesmo, não podemos ignorar as funções desempenhadas pelo trabalho e pela mediação da **linguagem** nas interações da vida cotidiana (HELLER, 2016; MARX; ENGELS, 2015).

A mediação é compreendida como interação

substancial, com formas próprias, de modo que não seja um processo neutro de interação de formas separadas, mas um processo ativo no qual a forma da mediação altera as coisas mediadas, ou indica a natureza delas por sua própria natureza. (WILLIAMS, 2007, p. 276).

Isto é, ao compreendermos que o Homem é produto, em primeiro lugar, de sua ação histórica sobre a natureza (e que ao transforma-la transforma a si

mesmo), e em segundo lugar, de sua interação com outros Homens (e ao interagir se transforma e transforma o outro), explicitamos a relação histórico-dialética responsável pela formação e constituição da sociedade. Estas relações, Homem/natureza e Homem/Homem, não seriam possíveis sem a mediação da linguagem. Assim, definir as funções de língua e linguagem é circunscrever o espaço do humano no mundo (ENGELS, 2015; MARX, 2013; WILLIAMS, 1979).

Da mesma forma como Marx (2013) explicita a importância da diferenciação do trabalho animal comum e do trabalho organizado do humano a partir do conhecimento acumulado, que o destoa na natureza, a linguagem verbal é constitutiva do ser humano e o diferencia dos outros animais. Ela não só possibilita sua interação com outros humanos, papel também exercido pela linguagem animal, mas o capacita a construir uma sociedade e acumular conhecimento sobre ela e sobre si mesmo (MARX; ENGELS, 2015; WILLIAMS, 1979).

Isto quer dizer que

A linguagem é tão antiga quanto a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe para outros homens, e que, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade, de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 2015, pp. 34-35).

Evidencia-se que uso o da linguagem em Marx é fruto das relações trabalhistas e da necessidade de interação dos homens para produção e troca material para satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência; estas produzirão novas necessidades, anteriormente inexistentes, que, conseqüentemente, darão origem a novas formas de comunicação (MARX; ENGELS, 2015). Ou seja, na condição de que a linguagem é constitutiva do humano, ao mesmo tempo em que ela é utilizada por ele para seu desenvolvimento, ela se desenvolve (WILLIAMS, 1979). Williams (1979, p. 35, *grifo do autor*) argumenta que “é precisamente o sentido da linguagem como um elemento *indissolúvel* da autocriação humana que dá um significado aceitável à sua descrição como ‘constitutiva’”.

Apesar de nos constituir e ser a partir dela que nos identificamos com nossos semelhantes, a identificação étnico-linguística é uma característica humana recente. Ela é produto do forte sentimento de nacionalismo do S19, que tem

como propulsão os intensos movimentos migratórios da época. Até o S19, a linguagem era alvo de análises e reflexões formais e acadêmicas (citamos, por exemplo, as reflexões de Platão, Herder, Descartes, etc.), mas na vida cotidiana, e isto não significa que ela não tenha sido importante, ela desempenhava um papel minoritário no que diz respeito a sua associação com a nacionalidade (HOBSBAWM, 1998).

O período 1875-1914 é marcado por um acentuado fluxo migratório para os Estados Unidos, principalmente de pessoas oriundas de países do leste europeu. Movidos por ideias xenofóbicas e de cunho nacionalista, a burguesia estadunidense, formada por brancos protestantes de origem inglesa, inicia um movimento de supervalorização da língua e de seu país (HOBSBAWM, 1998).

A supervalorização da língua e da nação dominam também os países europeus de maior poder econômico e bélico, como Inglaterra, França e Alemanha. Esse sentimento reverbera pelas colônias, a partir de processos de dominação econômica, política, filosófica e social, que possibilitaram a expansão de seus domínios para além dos limites de seus países, promovendo de forma desenfreada a cultura europeia e, conseqüentemente, suas línguas nas mais remotas nações do planeta (PHILLIPSON, 1992; HOBSBAWM, 1998).

Especificamente no que diz respeito ao inglês, adotamos o viés de que a análise do status da língua inglesa hoje é fruto do processo hegemônico de imposição de interesses de uma classe dominante, no caso Inglaterra e Estados Unidos, sobre os dominados, suas colônias (PHILLIPSON, 1992; HOBSBAWM, 1998).

Nos Estados Unidos do S19, os emigrantes se encontravam em um país estranho com uma língua desconhecida em busca da promessa estadunidense de terra da oportunidade, da prosperidade e do sucesso e, assim, ao mesmo tempo em que tinham sua mão-de-obra explorada, eram obrigados a aprender o inglês, tanto para uso cotidiano quanto no trabalho (HOBSBAWM, 1998).

Da mesma forma como os liberais procuraram estabelecer uma língua que possibilitaria a unificação e padronização do mercado global com a promoção de línguas sintéticas, como o esperanto em 1880, a esquerda socialista estadunidense procura meios de unificação dos trabalhadores em uma só língua, o inglês (HOBSBAWM, 1998; 2016).

Com a multiplicação das escolas primárias entre 1870 e 1914 nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o objetivo de “ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos” (HOBSBAWM, 1998, p. 213), foi incluído o ensino de uma língua nacional oficial, que daria à língua “a força que [a tornaria] a condição principal de nacionalidade” (HOBSBAWM, 1998, p. 214). É nessa época que se tornou exigência nos Estados Unidos o conhecimento da Língua Inglesa para a concessão da cidadania, o que viabilizou a criação de uma nação com “cidadãos linguística e administrativamente homogeneizados” (HOBSBAWM, 1998, p. 214).

No S20, promoção do inglês (assim como do francês e do alemão, mas com efeitos menos impactantes), ganha impulso com

O treinamento e a pesquisa, por nativos e não-nativos, nos ‘países-mãe’; bolsas de financiamento para períodos longos e curtos, cursos, visitas de especialistas; a produção e promoção de livros didáticos, materiais audiovisuais, etc.; serviços de bibliotecas e doações de livros; o envio de professores para o exterior e especialistas em desenvolvimento de currículo, trabalho de aconselhamento, e formação continuada; e manifestações culturais¹⁰ (PHILLIPSON, 1992, p. 35).

Sua propagação pelo mundo, associada com o poder bélico e econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos, e uma estadunização da cultura, tornou o inglês língua de ensino obrigatório em muitos países, mesmo na Europa e fez com que seja utilizado hoje por bilhões de pessoas. É “graças à hegemonia econômica dos Estados Unidos, [que] o mundo inteiro consome Coca-Cola, hambúrgueres e frango frito” (HOBSBAWM, 2013, p. 50).

Em torno do globo, muitos países adotaram políticas para barrar a propagação de neologismos que tem como origem a língua inglesa, seu alcance é mínimo, mas mostram a preocupação com a imposição da carga cultural que o imperialismo linguístico estabeleceu este entendido como sendo o “estabelecimento e contínua reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

A tentativa liberal e da esquerda socialista estadunidense, entre 1870 e 1914, de estabelecer uma língua global foi alcançada pelo inglês após todos

¹⁰ Tradução nossa de “training and research, for natives and non-natives, in the ‘mother-country’; scholarships for longer or shorter periods, courses, specialist visits; the production and promotion of textbooks, audiovisual materials, etc.; library services and gifts of books; the supply of teachers overseas and experts in curriculum development, advisory work, and in-service training; and cultural manifestations”.

os esforços da Inglaterra e dos Estados Unidos para tal, sendo o inglês hoje a língua global. Utilizada para contato entre pessoas que o tem como primeira língua ou como língua adicional¹¹. Hobsbawm (2013, p.30) indica que “a economia e a cultura globais de hoje precisam de uma língua global para suplementar a língua local, e não apenas para uma elite insignificante em termos numéricos, mas para estratos mais vastos da população”.

A ideia de suplementar a língua local é a de possibilitar o contato entre pessoas que não possuem a primeira língua em comum. O inglês substituiu outras línguas de contato, como, por exemplo, o alemão nos países bálticos até a região da Albânia. “Não é apenas que um jovem tcheco, ao conhecer um jovem húngaro ou esloveno, muito provavelmente usará o inglês para se comunicar; é que nenhum deles espera mais que o outro saiba alemão” (HOBBSAWM, 2013, p. 120).

Ampliar a utilização do inglês “para estratos mais vastos da população” significa, no contexto brasileiro, especificamente por ser o local de produção deste trabalho, mas também em outros países, extrapolar os limites que hoje estão estabelecidos, em que somente uma pequena parcela burguesa da sociedade, salvo algumas raras exceções, tem acesso a essa língua.

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional “só é possível para uma seleta e às vezes exígua minoria que dispõe de tempo considerável e pode arcar com as despesas e o esforço necessários para dela adquirir o domínio suficiente” (HOBBSAWM, 1998, p. 222).

Ao mesmo tempo em que Hobsbawm (1998; 2013) indica tanto as dificuldades socioeconômicas quanto a necessidade contemporânea da aprendizagem do inglês, Phillipson (1992), há mais de duas décadas, já tencionava a questão da associação do inglês com a língua do progresso, da ciência, do conhecimento e da ascensão social. Nesse sentido, é inegável que o inglês seja hoje a língua global e que seu acesso e sua efetiva aprendizagem abram portas e multipliquem as possibilidades de interação de seus falantes (HOBBSAWM, 2013), mas é preciso fazê-los de forma crítica.

O processo de propagação da língua inglesa carregou sentidos de anglocentricidade – superioridade da língua e da cultura anglófonas – e a

¹¹ Adotamos o conceito de língua adicional conforme as últimas pesquisas em Linguística Aplicada, que procuram retirar a superioridade do falante que tem o inglês (ou outra língua) como primeira língua que carregava o conceito de Língua Estrangeira (JORDÃO, 2014).

superioridade da ciência, dois fatores que devem ser considerados no ensino de línguas. Estudos como os de Crystal (1996) e Canagarajah (1999), no exterior, e Rajagopalan (2003), El Kadri (2010), Gimenez, Calvo e El Kadri (2011), no Brasil, entre muitos outros, possibilitaram o caminho para a reflexão crítica acerca do *status* do inglês e desencadearam um processo crítico de formação de professores, que procura desvincular a língua e a cultura da superioridade estadunidense ou europeia, principalmente dentro da Linguística Aplicada.

A linguística enquanto ciência que procura se igualar às ciências exatas e biológicas tem sofrido fortes críticas de linguistas que procuram resgatar seu caráter humano, perdido ao longo de seu desenvolvimento (WILLIAMS, 1979). Em contraste com outras áreas das Ciências Humanas, como as Ciências Sociais, a Linguística por muito tempo resistiu às mudanças sofridas pela grande área e tentou se manter firme em suas pesquisas de pura análise linguística. Com exceção de uma subárea da Linguística¹², a Linguística Aplicada (LA), que tem se dedicado a pesquisar questões mais sociais relacionadas à linguagem, trazendo importantes questões contextuais para suas análises (RAJAGOPALAN, 2003; 2006).

A pesquisa em LA engloba uma vasta gama de assuntos que dizem respeito à linguagem e ao sujeito social e procura extrapolar as fronteiras das disciplinas (MOITA LOPES, 2006; 2013). Em seu desenvolvimento, a área trouxe a subjetividade dos indivíduos para o centro das pesquisas e passou a utilizar a Filosofia, as Ciências Sociais, a História, a Psicologia, e a própria Linguística para embasar suas análises das relações entre língua, linguagem, sujeito e sociedade (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN 2013).

No Brasil, a LA começa a se desenvolver em 1960 como área institucionalizada no primeiro programa de pós-graduação específico da área na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), criado por Maria Antonieta Alba Celani, e se expande para o resto do país nas décadas seguintes (MOITA LOPES, 2013). Apesar de se preocupar com diferentes aspectos da linguagem, historicamente, no Brasil, a LA tem sido considerada a principal área de investigação e pesquisa no que diz respeito ao ensino de línguas vernácula e adicional, resultado de forte influência internacional (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2013).

¹² Considero a Linguística Aplicada como subárea da Linguística somente no âmbito da organização das áreas do CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa.

No S20, mas, principalmente, no S21, os movimentos de globalização e regionalização têm se contrastado e criado, por um lado, um processo de desterritorialização e, por outro, de apego às raízes e à cultura (RAJAGOPALAN, 2003; EAGLETON, 2012). Eagleton (2012) aponta que o fácil acesso às variadas formas de comunicação do S21 e a facilidade de transposição de fronteiras gera nas pessoas um processo de supervalorização de sua cultura e desqualificação da cultura do outro, em sentimento similar ao nacionalismo estimulado no S19 (HOBBSAWM, 1998). Observa-se como efeito a potencialização do Eurocentrismo e um processo de estadunização global, e a imposição da língua e do estilo de vida estadunidenses, como abordamos (HARVEY; 2004; PHILLIPSON, 1992).

No que diz respeito à LI, as razões pelas quais tais processos ocorrem só podem ser deflagradas historicamente. A partir do momento em que compreendemos as minuciosas relações políticas que se desenrolaram, principalmente, após a Revolução Industrial, o Imperialismo, o Colonialismo, a luta pelo petróleo, podemos concluir que o atual poder exercido pela LI é fruto do poder político global, inicialmente, exercido pelo Império Britânico e, posteriormente, pelos Estados Unidos da América (CRYSTAL, 1996; PHILLIPSON, 1992; HARVEY, 2004).

Como discutimos, apesar da suposta extinção do Imperialismo e do Colonialismo, as políticas adotadas mundialmente em relação à LI, indicam a instituição de um imperialismo linguístico que resulta na extinção de outras línguas, na supervalorização da LI, e mesmo na adoção de diversos termos da LI dentro das línguas (PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1999).

O ensino de LI, portanto, carrega em si mesmo vestígios ideológicos hegemônicos burgueses travestidos de globalização. A importância da LI é inegável para o acesso às mais variadas formas de informação e comunicação, mas o processo de ensino-aprendizagem deve ser feito com cautela e crítica (RAJAGOPALAN, 2003; ROJO 2009). Nessa direção, Kleiman (2013, p. 45) indica que a LA “se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico, seja ele baseado em aspectos culturais, epistêmicos, econômicos, raciais, [ou] de gênero”. Rojo (2009) indica que a educação linguística deve, portanto, enfatizar tanto os aspectos globais e hegemônicos das línguas quanto as culturais locais.

Ampliar o escopo do ensino de língua inglesa para além dos padrões burgueses é, entre outros, pensar o ensino dessa língua para alunos com

deficiência. O foco nos aspectos críticos e sociais dos estudos em LA e da compreensão da língua enquanto artefato mediador das relações sociais nos direciona para uma reflexão acerca da própria deficiência como construto social e, portanto, também linguístico.

Compreendermos a linguagem como constitutiva do humano é perceber que ela é ao mesmo tempo mediadora e produto de nossas interações sociais. Se ela “é a consciência real, prática, que existe para outros homens, e que, portanto, existe para mim” (MARX; ENGELS, 2015, p. 34), é a partir de nossa reflexão linguística e social que conceberemos a deficiência (VYGOSKY, 1997).

O humano nasce no meio social e deve adaptar-se a ele. Ele vive e é constituído pela vida cotidiana, construída por meio da linguagem, e é a partir das imposições dos padrões de comportamento social da cotidianidade que ele deve adaptar-se. Nessa perspectiva, circunscrevendo nosso outro objeto de reflexão neste estudo, a deficiência é o errado no humano, ela extrapola as expectativas sociais e dificulta as interações dos sujeitos em uma sociedade que não é concebida para abarcar-los, por isso, a forma como a concebemos guiará as ações em relação a ela. O humano tem suas ações reguladas pelas condições sociais, que vão além do biológico; a vida é regulada pela assimilação da construção social do homem e é na linguagem que a criamos (VYGOTSKI, 1997; WILLIAMS, 1979).

Em ideia oposta, referir-se à deficiência como patologia, defeito e anormalidade impõe condições que apagam o sujeito e sua singularidade e atribuem significado somente à deficiência (ou outra característica que se oponha aos padrões socio-historicamente estabelecidos na sociedade capitalista, como abordaremos na subseção 2.3). É fundamental perceber que a deficiência por ela mesma “não constitui uma tragédia”, isto é, as peculiaridades da criança com deficiência não são biológicas, são sociais (VYGOTSKI, 1997, p. 79)¹³.

O que determina as potencialidades do indivíduo com deficiência, não é a deficiência em si, mas as suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Ela é orientada pelas exigências do ser social, assim como a vida de um organismo é orientada pelo biológico. É incompatível com essa concepção social da deficiência, reduzirmos o sujeito à sua deficiência e ou resumirmos determinadas características de personalidade a ela (VYGOTSKI, 1997).

¹³ Tradução nossa de: “no constituye una tragedia[, mas] es solo el pretexto y el motivo para que surjan las tragedias”.

Especificamente no que diz respeito à educação, o ensino da criança com deficiência pressupõe não a atenuação da deficiência, mas a utilização de formas de superação das dificuldades sociais impostas por ela, ou seja, não é fazer o surdo ouvir ou o cego enxergar, mas oferecer caminhos alternativos para driblar a surdez e a cegueira na vida cotidiana (VYGOTSKI, 1997; HELLER, 2016).

Desta forma, suas possibilidades de aprendizado, na maioria dos casos, serão infinitamente maiores em espaços em que possa interagir com crianças com e sem deficiência. A esse respeito, Vygotski (1997, p. 45) afirma que quando uma criança está muito adaptada a um ambiente, “as possibilidades de desenvolvimento e educação”¹⁴ são menores. Isso em razão de que sua inadequação a um espaço, a obriga a aperfeiçoar suas formas de pensamento, reflexão e atividade para que se desenvolva (VYGOTSKI, 1997).

Em uma concepção social da deficiência e do ensino, a compensação biológica deve ser substituída pela compensação social. Dotar os alunos de capacidades para contornar as dificuldades sociais impostas pela deficiência e, assim, supera-las. Não é deixar de perceber a realidade ou ser incapaz de percebê-la, mas exigir que seja feita de outras formas (VYGOTSKI, 1997).

Esta superação não deve ser compreendida como um superdesenvolvimento biológico de outras características. Antes, ela deve ser concebida como uma resposta a uma demanda social. O desenvolvimento de habilidades de superação é o reflexo do estímulo da ação na vida cotidiana, no social. Este desenvolvimento acontece em crianças com e sem deficiência, “a diferença consiste somente no modo como se desenvolvem” (VYGOTSKI, 1997, p. 78)¹⁵, são “sensações levadas à perfeição, que existem também em crianças normais” (VYGOTSKI, 1997, p. 79)¹⁶. Esta não é uma forma de supervalorização da deficiência ou a procura por uma cura, mas, como abordamos, uma tentativa da superação das dificuldades impostas por ela socialmente (VYGOTSKI, 1997).

Nessa direção, o caminho para uma educação social é libertar os alunos de espaços filantrópicos, religiosos e biologizantes, que enfatizam a deficiência e eliminam o sujeito. O espaço segregado, com formas limitadas de

¹⁴ Tradução nossa de: “las posibilidades potenciales del desarrollo y educación”

¹⁵ Tradução nossa de: “la diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan”.

¹⁶ Tradução nossa de: “sensaciones llevadas a la perfección, que existen también en los niños normales”

interação, restringe as capacidades de desenvolvimento do sujeito. Quando ampliadas as oportunidades de interação, multiplicadas são as oportunidades de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Na percepção de que a deficiência é um construto social que afasta os indivíduos de um padrão ideológico e que lhes impõe dificuldades também estabelecidas socialmente, mas que podem ser superadas, “o cego continuará sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a deficiência é um conceito social”¹⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 82).

Nesse sentido, as relações entre a forma como concebemos a sociedade, a linguagem e a deficiência afetarão consideravelmente nossa percepção da realidade da deficiência. Para que possamos transpor os limites patológicos que lhe foram impostos historicamente (tema a ser desenvolvido na subseção 2.3), é preciso também refletir sobre ela linguisticamente. Considerando que o ser social determina a consciência e que esta está intimamente atrelada à linguagem, “não podemos mudar o ser social alterando a consciência; devemos, ao contrário, alterar a consciência alterando o ser social.” (WILLIAMS, 2011b, p. 348).

Para que esta transformação em relação à deficiência de fato ocorra é necessário causar “alterações nas *forças* de produção, que nunca são apenas manuais ou mecânicas, mas também (e cada vez mais) meios intelectuais” (WILLIAMS, 2011b, p. 350). Isto é, tomar “as forças intelectuais de conhecimento e de tomada de decisão consciente como meios necessários para revolucionar as relações sociais” (WILLIAMS, 2011b, p. 350), neste caso relações socio-educacionais com a deficiência. O que Williams (2011b) aponta é a necessidade de produções intelectuais que adotem a transformação de formas hegemônicas de compreensão da realidade, e assim, da linguagem e da deficiência. Esta produção terá por objetivo suprir uma necessidade há muito apontada por Vygotski (1997), qual seja, a de não educar somente as pessoas com deficiência no que se refere à sua concepção social, mas também aqueles que não as possuem.

Faremos a seguir algumas reflexões acerca das relações entre o preconceito e a deficiência e apresentaremos os dados relacionados à população com deficiência no Brasil.

¹⁷ Tradução nossa de: “El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social”

2.3 Materialismo Histórico e Dialético: A Deficiência e o Preconceito

As características de constituição da ideologia que molda a sociedade capitalista ecoam nas configurações da educação, como vimos nas subseções 2.1 e 2.2. Tendo essas características como farol, esta seção procura desvendar as peculiaridades das relações dialéticas entre a deficiência, o preconceito, a educação e a educação especial. Para tal, como anteriormente definimos o conceito de igualdade na lógica da ideologia liberal, torna-se indispensável à discussão do que é e do que representa, então, a diferença nesta sociedade.

O discurso politicamente correto da celebração da diferença e da igualdade (“somos todos diferentes, mas somos todos iguais”), na realidade, dissimula a verdade acerca do estabelecimento de padrões erigidos sobre a ideologia dominante da sociedade capitalista e que, sendo astutos e aleivosos, são colocados em prática na vivência da cultura hegemônica (AMARAL, 1995; EAGLETON, 2011a; PIERUCCI, 2008; WILLIAMS, 2007; 2011b) ¹⁸.

Os usos linguísticos que desencadearam a conceituação contemporânea do que significam os padrões da sociedade capitalista os associam diretamente ao conceito de qualidade. Estes padrões são mutáveis e estabelecidos socio e historicamente e são moldados a partir da influência da ideologia da cultura hegemônica, que permeia a totalidade da base e da superestrutura que controlam os modos de produção e a distribuição material. Em contraste com o conceito de padrão está, portanto, o conceito de diferença (MARX, 2013; WILLIAMS, 2007).

As relações antagônicas igualdade / desigualdade-diferença, normal / anormal, padrão / desvio, apesar de variarem de acordo com o período histórico e com a região geográfica, reverberam e influenciam diferentes sociedades (ENGELS, 2015). Desta forma, justificamos neste ponto que os padrões a serem adotados para análise neste trabalho são os estabelecidos pela constituição histórica e dialética da cultura hegemônica burguesa, que rege a sociedade capitalista, dado fato de é este o contexto de produção da pesquisa. A posição que assumimos é a de que nesta sociedade existe o socialmente aceito como normal, como padrão e como natural e,

¹⁸ Em relação ao trabalhos de Amaral (1995) e Pierucci (2008), apesar dos autores não trabalharem a partir do materialismo histórico e dialético, adotamos suas análises dos conceitos sociológicos de deficiência e diferença por serem feitas a partir de uma perspectiva crítica, histórica e social.

em uma relação antagônica, portanto, assumimos também, no sentido depreciativo dessas palavras, a existência do anormal, do excepcional, do estranho, na lógica da *diferença significativa*, conceito a ser trabalho adiante (AMARAL, 1995; PIERUCCI, 2008).

O desenvolvimento da indústria e da ciência, principalmente por influência do liberalismo, mas, também, interpretações e usos do darwinismo, como justificativa de supremacia, e das teorias eugênicas e arianas, espalha pela Europa um sentimento de superioridade racial nórdica a partir do S19. Esta superioridade está atrelada a aspectos físicos, psicológicos, culturais e socioeconômicos, estabelecidos a partir dos padrões europeus e da ideologia liberal (WILLIAMS, 2007).

Especificamente, o liberalismo, “doutrina baseada nas teorias individualistas do homem e da sociedade [e] forma mais alta de pensamento desenvolvida no interior da sociedade burguesa” (WILLIAMS, 2007, p. 253), potencializa o estabelecimento de padrões europeus de ordens físicas, psicológicas, culturais e socioeconômicas (WILLIAMS, 2007).

Os desvios de padrões europeus físicos e, parcialmente, culturais dizem respeito

a cor da pele, a cor dos pelos, a cor da íris, o feitio do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a língua, o sotaque, os solecismos, o sexo e o tamanho do sexo, a menstruação, a gravidez, a lordose, a altura, a **deficiência física**, a enfermidade, a velhice, a idade do corpo... (PIERUCCI, 2008, p. 108, grifo nosso).

O indivíduo liberal da sociedade capitalista é moldado branco, de olhos e cabelos claros e lisos, do gênero masculino, alto, viril, imponente e heterossexual, sem defeitos físicos (AMARAL 1995; PIERUCCI, 2008; WILLIAMS, 2007). É a partir destes padrões físicos e psicológicos que as diferenças são julgadas. No que diz respeito à cultura, retomamos a discussão do conceito de *civilização*, abordado na subseção 2.1. Além da constituição branca, heterossexual e falocêntrica da sociedade burguesa, esta adota padrões de civilização eurocêntricos que desprezam formas de organização social e religiosa que divergem das formas hierárquicas capitalistas.

Os padrões físicos, psicológicos e culturais estabelecidos afastam os indivíduos que compõe a sociedade do sujeito liberal ideal no capitalismo. Este

afastamento exerce sobre eles uma força centrífuga que os empurra para a margem da sociedade.

Na sociedade capitalista esse processo de marginalização é sempre potencializado pela pobreza, pelo afastamento dos padrões socioeconômicos.

As diferenças, portanto,

sempre falam de superioridade e inferioridade, de inclusão e exclusão, algumas delas muito fortes, sublinhadas, outras mais tênues, quem dera invisíveis, atributos que quase sempre se acham fora do controle dos próprios indivíduos por eles identificados, mais ainda, cujo significado positivo ou negativo também escapa do controle individual apesar do eventual empenho em afastar a valoração negativa aderida ao traço coletivamente partilhado, marca sensível, o mais das vezes visível, de uma *diferença significativa*. Pierucci (2008, p. 105, *grifo do autor*).

É com essa definição de diferença, qual seja, de diferença significativa, que trabalharemos. Tendo sempre em mente as relações de poder e hierarquização que elas acarretam (MARX; ENGELS, 2008; PIERUCCI, 2008).

É indispensável clarificar que, devido à forma como os critérios são esmiuçados e expostos teoricamente, a utilização desses padrões pelas pessoas parece acontecer conscientemente. Entretanto, esclarecemos que, uma vez mergulhados no exercício diário da cultura hegemônica e vivendo sua dominação, somos impingidos por eles, somente sendo possível o discernimento dos mesmos alicerçados no estudo histórico-dialético da constituição da sociedade (AMARAL, 1995; HELLER, 2016; MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011b).

Os processos de discriminação baseados nos padrões de ordem física, psicológica, cultural e socioeconômica são projetados e generalizados na vivência da cultura hegemônica. Neste sentido, para Williams (2007, p. 334-335),

o preconceito e a crueldade [...] não constituem apenas um mal em si mesmos; também complicaram profundamente e, em certas áreas, colocaram sobre ameaça a necessária linguagem do reconhecimento (livre de preconceito) da diversidade humana e de suas comunidades reais.

As diferentes faces do desvio (racial, gênero, orientação sexual, religioso, econômico etc.) poderiam ser abordadas, entretanto, tendo como foco a educação de pessoas com deficiência, elas serão investigadas a partir do viés das questões relacionadas a esse aspecto. Enfatizamos, porém, que quanto mais o sujeito se afasta dos padrões estabelecidos, mais processos de discriminação e de

preconceito recairão sobre ele, sendo a questão de classe social sempre um agravante em qualquer outro afastamento do sujeito ideal.

É neste contexto que a deficiência, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, tem carregado o peso de processos de institucionalização e segregação, como resultado do afastamento dos padrões de normalidade em diferentes sociedades e de sua aproximação com a patologia e a doença (AMARAL, 1995; FERREIRA, 1995; KASSAR, 2013).

A pessoa com deficiência, no capitalismo, é marcada pela improdutividade e sua não contribuição com a máquina do capital, além de impedir que outras pessoas, às quais é atribuída a função de cuidar dessa população, de fazerem parte do mercado de trabalho produtor e acumulador de capital. Seu desvio, além de marcar sua atribuição a cargos considerados inferiores, é utilizado para justificar os baixos salários oferecidos (FERREIRA, 1995; KASSAR, 2013; MARX, 2013; WILLIAMS, 2015).

Sua escolarização após os anos 1990, de acordo com Bueno (2013, p. 25) se embasa na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para o autor, ambas são peças chave para compreensão de “problemas e contradições” e para o avanço das pesquisas na área de Educação Especial. Os documentos procuram estabelecer o nicho de atuação da área e seu público-alvo e resultam, posteriormente, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, CNE, 2001).

Tais Diretrizes definem a população-alvo da Educação Especial como sendo composta por alunos que tenham necessidades educacionais especiais, distribuídos da seguinte forma:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III - condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos;
- IV - superdotação/altas habilidades.

Kassar (2013, p. 61) aponta que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, no Art. 3º, exigem que a Educação Especial seja

definida por uma proposta pedagógica que assegur[e] recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, **sempre com o objetivo de garantir educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.**

O grifo é nosso e se deve ao fato de que advogamos em favor da escola como o espaço de direito a ser ocupado por todo e qualquer aluno, uma vez que ela representa o espaço de integração da pessoa com deficiência na sociedade, “seja como agência de capacitação acadêmica e profissional” ou “como espaços de convivência possíveis com as pessoas consideradas normais” (FERREIRA, 1995, pp. 9-10).

Os documentos, de acordo com Bueno (2013) e Meletti e Bueno (2013), indicam o atendimento como devendo ser realizado **preferencialmente** na rede regular de ensino e com a possibilidade da criação de espaços especializados segregados para atendimento individual dos alunos. Bueno (2013, p. 30) argumenta em favor desses espaços quando existir “a possibilidade [do direito de todos à educação] ser melhor cumprido que [...] por meio de outras alternativas de escolarização”.

Ao mesmo tempo, o autor faz críticas a um sistema que acredita que seja suficiente, no caso de alunos cegos e surdos, ensinar aos alunos o Braille e a LIBRAS, respectivamente, enquanto o verdadeiro conteúdo escolar é deixado para trás. O que tem ocorrido é a substituição dos conhecimentos que deveriam ser desenvolvidos na sala de aula comum pelo ensino apenas dessas formas de comunicação. Nesta direção,

Embora todo o discurso seja em prol de uma escolarização de qualidade, reitera-se a visão clínica de que basta adquirir com proficiência o Braille ou a língua de sinais para que as dificuldades escolares desses alunos sejam atendidas. (BUENO, 2013, p. 35).

Ferreira (1995), por sua vez, argumenta que o desenvolvimento dos alunos é potencializado em classes regulares, em comparação com as classes especiais segregadoras. O autor denuncia, assim como Bueno (2013), o

atendimento das classes especiais segregadoras ao indicar que as atividades realizadas com os alunos nesses espaços são “rebaixadas ao nível de pintura, desenho, sem ênfase em conteúdos acadêmicos” (FERREIRA, 1995, p. 60). Essa situação deixa evidente que apesar dos alunos segregados em classes especiais serem considerados educáveis, eles não recebem uma educação formal acadêmica, portanto, indo de encontro com discurso vigente de que as classes especiais cobrem os mesmos conteúdos das classes regulares, mas com pessoal especializado.

A situação fica ainda mais grave ao percebermos que os critérios de seleção de alunos para as classes especiais têm sido mais de caráter socioeconômico do que relacionados especificamente a deficiências. Isto é, alunos provenientes de famílias pobres são mais propensos a ocuparem as cadeiras das classes especiais (FERREIRA, 1995), evidenciando tanto o poder da segregação e da inclusão periférica desses alunos, quanto à relação discrepante de atendimento educacional para as classes alta e média e as classes baixas.

Fica esquecido o fato de que a escola não foi constituída para atender alunos que se enquadram nos padrões estabelecidos por ela, principalmente populações pauperizadas. A culpa da não aprendizagem recai sobre o aluno em forma de deficiências e distúrbios que serão tratados de formas distintas a depender da classe social em que o aluno se encontra. Com a ajuda de psicólogos e médicos, um laudo é utilizado para justificar a necessária adaptação do aluno nas escolas das camadas mais altas e a sua exclusão da escola nas classes baixas (PATTO, 2000).

Retomamos a importância da revisão histórica e dialética dos conceitos para que possamos entendê-los em seu contexto atual (WILLIAMS, 2007; MARX; ENGELS, 2010; ENGELS, 2015). Amaral (1995) denuncia que na legislação, “da marginalização passou-se ao assistencialismo e deste para a educação, reabilitação e integração social” (AMARAL, 1995, p. 53), na prática o que vemos é que “isso não ocorreu, e nem ocorre, de forma linear. O fato é que continuamos a ver diferentes posturas ‘convivendo’ entre si e direcionando práticas e políticas públicas” (AMARAL, 1995, p. 53). Amaral (1995) também desnuda a razões pelas quais a educação dos indivíduos com deficiência tem se caracterizado mais pela inclusão marginal, pela caridade e filantropia do que pela real integração dos mesmos (AMARAL, 1995; FERREIRA, 1995; KASSAR, 2013; MARTINS, 2012).

Delimitamos o conceito de deficiência que utilizaremos a partir da definição de Ferreira (1995, p. 76) “como a falta de hábitos, estilos de linguagem determinados e condutas interativas específicas” em uma sociedade que segue os padrões estabelecidos por uma classe dominante burguesa detentora dos meios de produção de capital econômico e cultural e que mascara a inclusão em uma inclusão marginal e falha. Em relação à Educação Especial, Ferreira (1995, p. 17) a define como um

conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes sócio-educacionais normais ou regulares. Ela visa o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiariam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas.

Se tomarmos o objetivo da Educação Especial como em Ferreira (1995) e considerarmos a necessidade de formação de professores aptos a lidar com essas especificidades, mais uma vez justificamos a importância de investigarmos como as áreas de Letras/Linguística e Educação têm pesquisado o ensino de Língua Inglesa para essa população.

Contudo, acreditamos que, antes de investigarmos o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de inglês por alunos com deficiência, é preciso compreender quem é essa população no Brasil. Assim, apresentaremos e analisaremos, a seguir, um panorama dos dados de deficiência no Brasil provenientes do censo demográfico de 2010 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) ¹⁹. Lembramos que nosso objetivo não é analisar os dados de forma exaustiva, por não serem o foco principal da pesquisa, mas apenas fazer um retrato da população com deficiência no país²⁰.

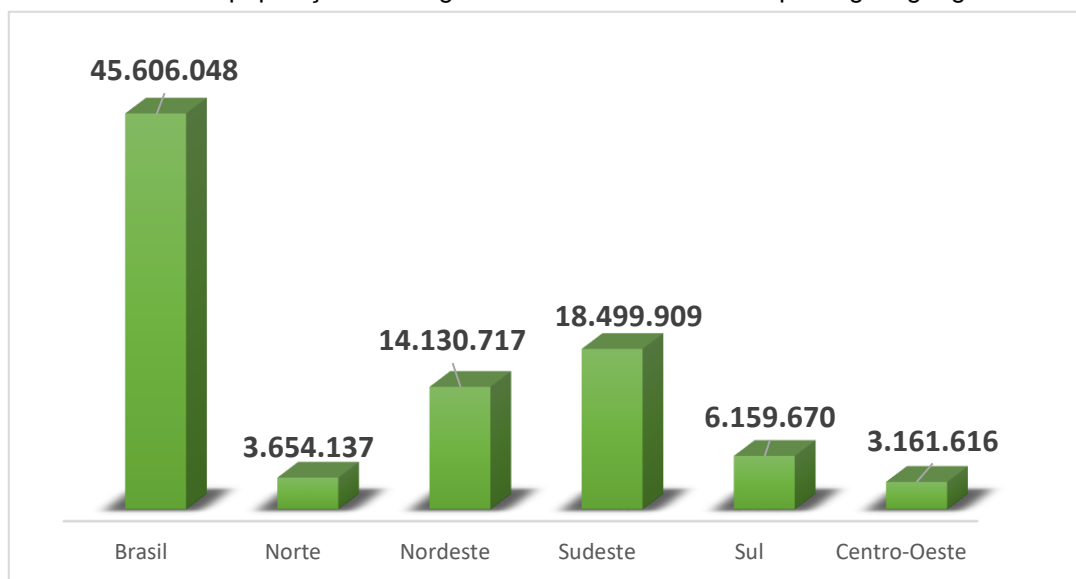
De acordo com o censo, em 2010 o Brasil possuía 45.606.048 pessoas que declaravam ter alguma deficiência²¹ (Gráfico 1).

¹⁹ Os dados estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>. Acesso em 01/12/2016.

²⁰ Para estudos mais aprofundados acerca dos dados de deficiência e escolarização citamos os trabalhos de Gonçalves (2012), Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), Meletti e Bueno (2013), Meletti e Ribeiro (2014), Dias (2014), Vedoato (2015), Oliveira (2015) e Santos (2016).

²¹ A definição utilizada pelo IBGE é: “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2007) ratificada pelo Brasil traz a definição: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. - Pessoas com ao menos uma deficiência foram assim classificadas quando tiveram 'alguma dificuldade', 'grande dificuldade' ou 'não conseguiam de

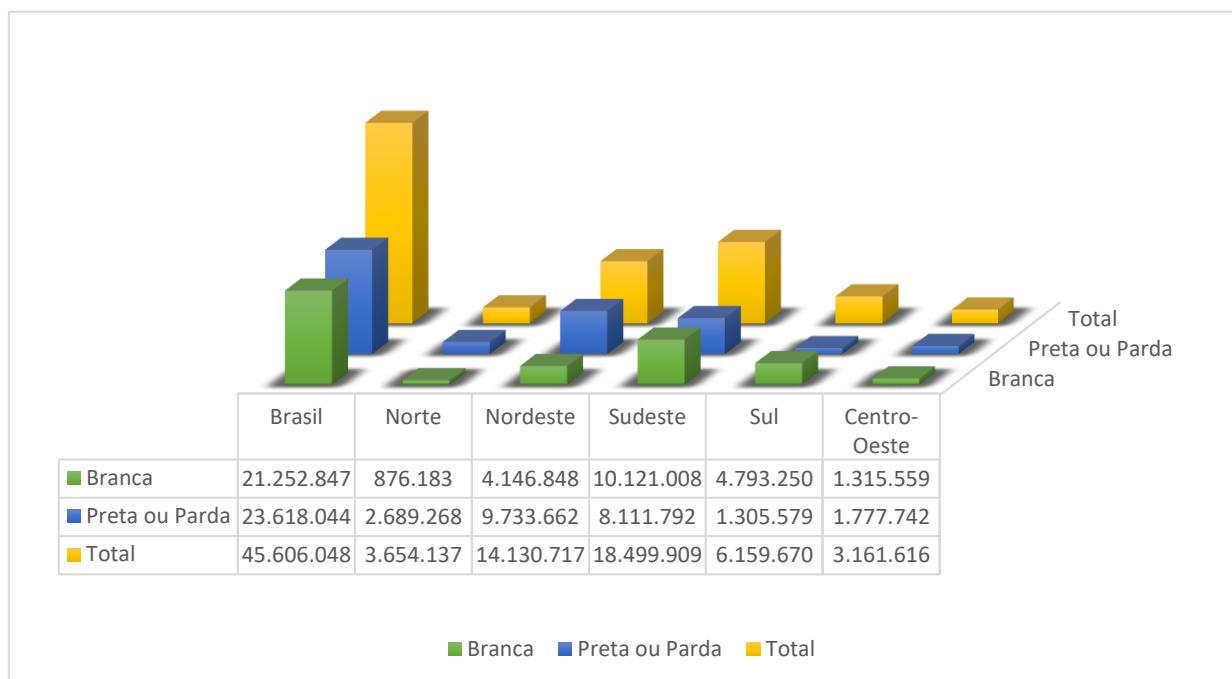
Gráfico 1 - Brasil: população com alguma deficiência no Brasil e por região geográfica.



FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

Os 45.606.048 habitantes com alguma deficiência representam 23% da população brasileira em 2010. Na distribuição geográfica, a região que registra a maior incidência de pessoas com pelo menos uma deficiência é a Sudeste, cerca de 18 milhões, seguida pela região Nordeste, com cerca de 14 milhões. Nessas duas regiões brasileiras mora 71% da população com alguma deficiência. As Regiões Sul, Norte e Centro-Oeste juntas possuem 9.324.940 milhões de habitantes com alguma deficiência, ou 29% do total.

Ao dividirmos essa população de acordo com os critérios *Cor ou Raça* (Gráfico 2), obtemos os seguintes números:

Gráfico 2 - Brasil: população com alguma deficiência por Cor ou Raça, por região geográfica.

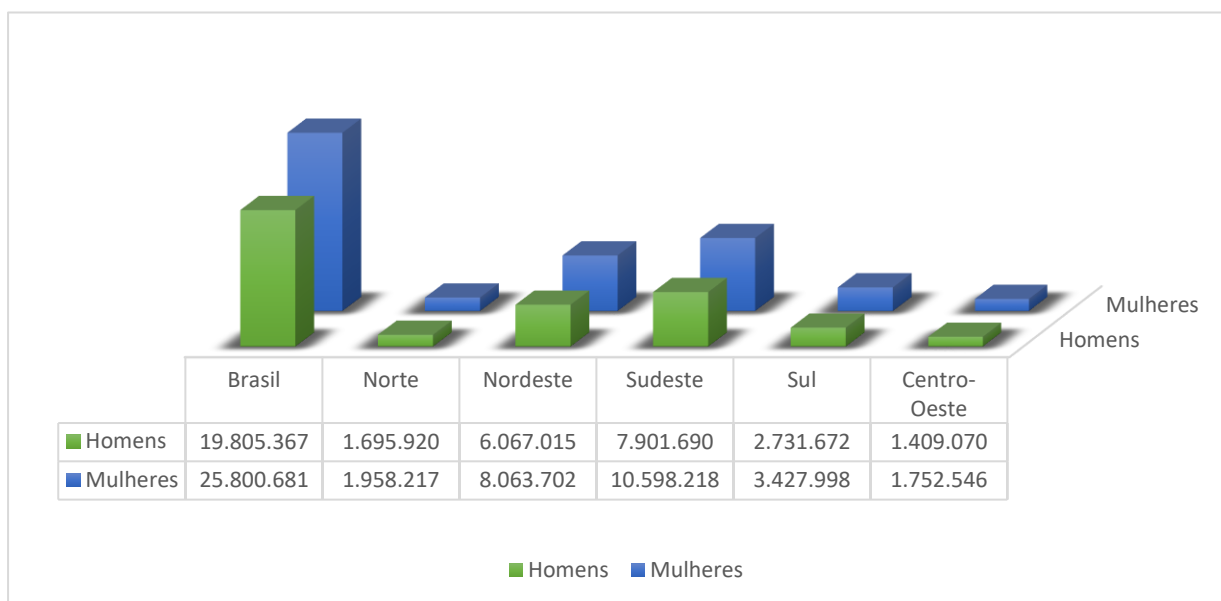
FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

Os dados indicam 51% da população com deficiência como preta ou parda e como maioria nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Da população preta ou parda com deficiência, 41% está no Nordeste e apenas 6% no Sul. O restante está distribuído em 11% no Norte, 35% no Sudeste e 7% no Centro-Oeste.

A população autodeclarada branca (49%) é maioria nas regiões Sudeste e Sul. Estas duas regiões concentram 70% da população branca com deficiência do país. As outras regiões possuem 4% no Norte, 20% no Nordeste e 6% no Centro-Oeste.

A análise dos dados também pode ser realizada a partir da separação da população-alvo por *Gênero* (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Brasil: população com alguma deficiência por gênero no Brasil e distribuição geográfica.



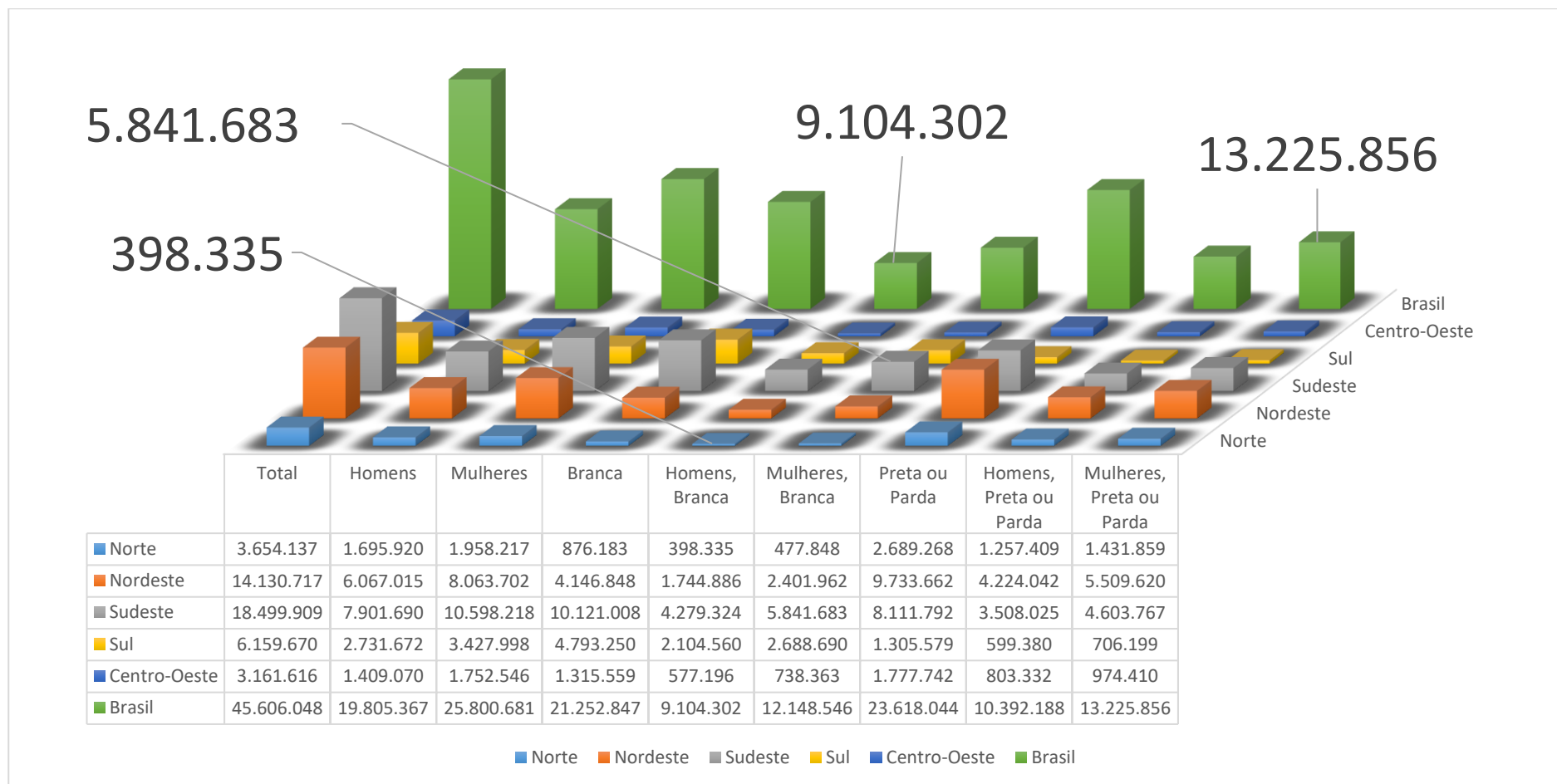
FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

As mulheres são maioria tanto na totalidade (56%) quanto na distribuição por regiões. Os homens representam, portanto, 44% das pessoas com deficiência no Brasil. As regiões Sudeste e Nordeste totalizam 18.661.920 milhões de mulheres com deficiência, isto é, nestas regiões está 72% das mulheres com deficiência do país, sendo que as mulheres destas regiões representam 40% de **toda** a população com deficiência.

A população do sexo masculino está distribuída em 70% no Nordeste e no Sudeste e 30% nas outras regiões; a região Centro-Oeste é a que possui o menor número de pessoas com deficiência, 7% tanto dos homens quanto das mulheres e 7% de toda a população com deficiência.

Uma análise ainda mais minuciosa dessa população nos permite analisar os dados pelo cruzamento das características investigadas até este ponto, isto é, examinar os dados de *Cor ou Raça* e os dados de *Gênero* (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Brasil: população com alguma deficiência por Cor ou Raça e por Gênero, no Brasil e por distribuição geográfica.



FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

O Gráfico 4 fragmenta os dados gerais da população com deficiência e os revela minuciosamente, por isso retomaremos alguns números já abordados para que sua análise possa ser mais completa e faremos quatro destaques.

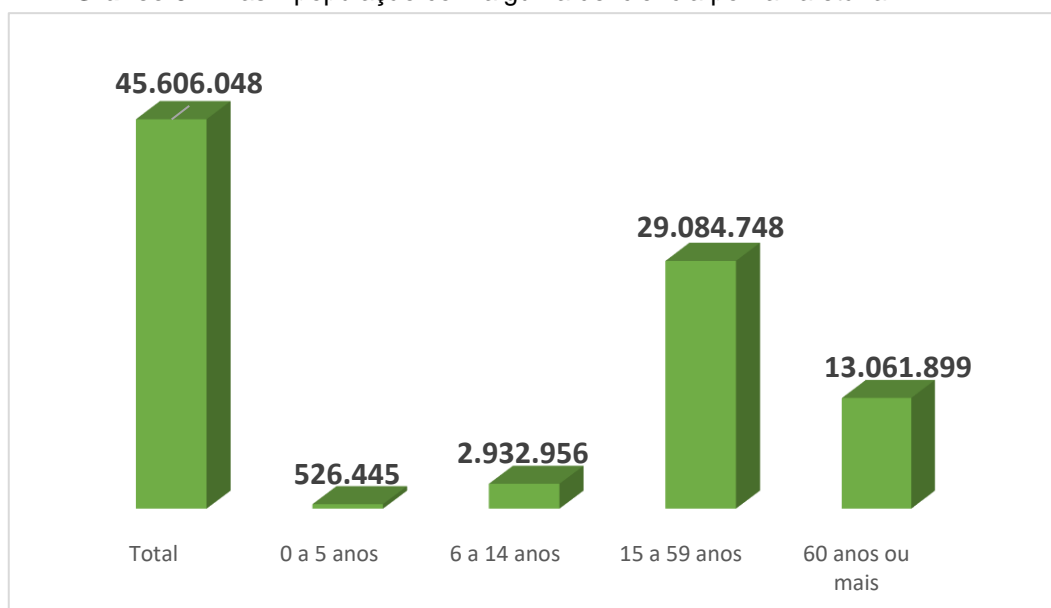
Retomamos que a população com deficiência em 2010 representava 23% do total da população no Brasil. Por ordem decrescente, os mais de 45 milhões estão divididos, geograficamente em cerca de 40% no Sudeste, 40% no Nordeste, 13% no Sul, 8% no Norte e 7% no Centro-Oeste; por raça ou cor, em 51% de pretos ou pardos e 49% brancos e, por gênero, 56% de mulheres e 44% de homens.

Destacamos que a maioria das pessoas com alguma deficiência no Brasil é mulher preta ou parda, população que representa 29% (13.225.856) do total. As outras categorias são divididas, por ordem decrescente, em 27% de mulheres brancas, 25% de homens pretos ou pardos e, a menor ocorrência é de 19% de homens brancos (9.104.302).

Na distribuição por região geográfica o destaque é o Sudeste, com maioria de mulheres brancas, 12% (5.841.683) dos 45 milhões de pessoas com alguma deficiência do Brasil. O menor número é de homens brancos na região Norte, 398.335 ou 0,9% do total.

Os dados apresentados a seguir dividem essa população, primeiramente por idade (Gráfico 5) e, posteriormente, por tipos de deficiência (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Brasil: população com alguma deficiência por faixa etária.



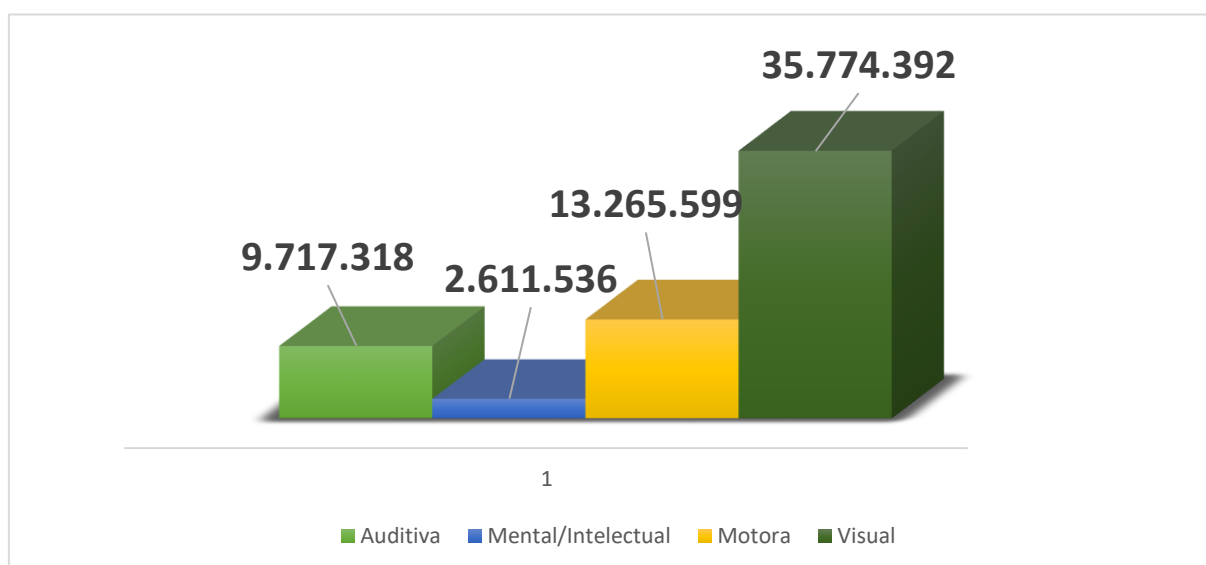
FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

Os dados apontam que 64% da população brasileira com alguma deficiência têm entre 15 e 59 anos, seguida por aqueles com 60 anos ou mais (29%). O restante divide-se entre 6 e 14 anos, 6%, e de 0 a 5 anos, 1%.

Consideraremos nossa análise no todo dos dados de faixa etária. Isto se deve ao fato de considerarmos que, apesar da idade escolar obrigatória em 2010 ter sido entre os 6 e os 14 anos, a alteração na lei em 2013²² amplia nosso escopo de dados. Ademais, as dissertações e teses a serem investigadas podem ter tido como foco qualquer faixa etária dado que o ensino de língua inglesa pode ocorrer tanto na escola regular quanto em institutos de idiomas.

As deficiências nos dados do IBGE são divididas em Auditiva, Mental/Intelectual, Motora e Visual (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Brasil: por tipos de deficiência.



FONTE: o próprio autor com base nos dados do IBGE (2010).

De acordo com os dados do censo 2010 (IBGE, 2010), o tipo de deficiência com maior incidência é a visual, com mais de 35 milhões de ocorrências, seguida das deficiências motora, auditiva e mental/intelectual. Lembramos que o número ultrapassa os 45 milhões abordados dado que uma pessoa pode manifestar

²² A obrigatoriedade do ensino foi alterada em 2013 com uma modificação na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. A lei torna obrigatória a educação de nível pré-escolar, fundamental e médio entre os 4 e os 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

mais de uma deficiência e o valor indica o número de pessoas que se autodeclara com **pelo menos um** tipo de deficiência.

No que diz respeito à população com necessidades educacionais especiais na escola regular, Meletti e Bueno (2013), que investigaram as matrículas de alunos com deficiência intelectual com base nos dados do Censo da Educação Básica realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. De acordo com os autores,

A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema *on-line* Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informação sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades, reunindo dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolas. (MELETTI; BUENO, 2013, p. 77).

Os dados apresentados pelos autores indicam que em 2010 estavam matriculados na Educação Básica 51.549.889 pessoas, ou 27% da população brasileira – lembrando que em 2010 era de 190.755.799.

Das 51.549.889 matrículas, 702.603 (1,3%) eram de alunos com necessidades educacionais especiais. Se considerarmos que na época a população com pelo menos alguma deficiência em educação escolar obrigatória era de 2.932.956, podemos considerar que 76% dessa população estava fora da escola em 2010.

Em estudo mais recente, Meletti e Ribeiro (2014, p. 176) indicam que a educação da pessoa com deficiência

constitui-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e em classes especiais implementadas majoritariamente no sistema público de ensino.

Ao invés enfatizar processos de escolarização efetivos e na saída dos alunos dos espaços segregados dominados pela filantropia, a influência do setor privado na Educação Especial, tem moldado as políticas públicas e permitido que a filantropia domine os caminhos a serem tomados (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Meletti e Ribeiro (2014) revelam que em 2012 as matrículas totais de alunos da educação básica eram de 50.545.050 e dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais era de 820.433, 117.830 a mais do que em 2010 – que era

de 702.603. Este número representa um aumento de 17,10% de matrículas no período investigado (2006-2012) (MELETTI; BUENO, 2013; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Ao investigar as matrículas por modalidades de ensino, Meletti e Ribeiro (2014, p. 180) mostram que “dos 820.433 alunos com necessidades educacionais especiais, 620.777 estavam na escola regular e, destes, 94% estavam em escolas públicas”.

No que diz respeito às etapas de ensino, as autoras indicam que cerca de 74% dos 820.433 alunos estava no ensino fundamental, 5% no Ensino Médio e 5% na Creche e na Pré-Escola.

Os dados mostram que 40.456 alunos que em 2012 estavam na creche deverão ser recebidos nos próximos anos nos Ensinos Fundamental I e II. Parte dos 485.965 do Ensino Fundamental no Ensino Médio e alguns do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes dois últimos considerando que, de acordo com Meletti e Bueno (2010) e Meletti e Ribeiro (2014), muitos alunos estão em defasagem de idade/série, fazendo com que muitos alunos deixem a escola e voltem, posteriormente na EJA.

Os dados indicam os efeitos da disseminação do discurso da suposta ineducabilidade da pessoa com deficiência, utilizada para justificar sua exclusão da escola. O que evidenciamos aqui é que em muitos casos as condições de classe social e de super patologização afetam drasticamente o olhar dos professores sobre os alunos, influenciando as atividades a serem desenvolvidas e as relações aluno-professor. Tais condições são usadas também como justificativa para o baixo desempenho e pelo fracasso escolar dos alunos sem que se questionem os procedimentos educacionais utilizados (FERREIRA, 1995; BUENO, 2013). Regatamos aqui as discussões de Engels (2015) e Williams (2011b; 2015) de que a dominação da classe opressora perpassa todos os âmbitos, inclusive justificando a ineficiência do sistema educacional pela pobreza (PATTO, 2000).

Também fica evidente a urgência de pesquisas que investiguem os processos de ensino/aprendizagem de língua inglesa por essa população, seja em escolar regular ou institutos especializados de línguas estrangeiras.

Após definirmos os conceitos de diferença, preconceito, deficiência e educação especial, passamos para a discussão acerca das questões relacionadas à metodologia de coleta, tratamento e análise de dados.

3 Metodologia

Como trabalho circunscrito dentro dos pressupostos de uma pesquisa bibliográfica, apresentaremos nesta seção nossos procedimentos de coleta e tratamento dos dados (COHEN; MANION, 2008).

3.1 Procedimentos de coleta de dados

Descrevemos a seguir os procedimentos de coleta de dados em 8 etapas (A - H), utilizando, como exemplo, os programas de Educação do estado do Paraná e, posteriormente, a página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A. Acessar a *Sucupira* e selecionar a seção *Dados Cadastrais do Programa* (Figura 1);

Na página inicial da Sucupira (Figura 1) são apresentadas diferentes sessões relacionadas aos programas de pós-graduação.

Figura 1 - Plataforma Sucupira: página inicial.



FONTE: o próprio autor

Para esta pesquisa, selecionamos a seção *Dados Cadastrais do Programa*, como indica a seta vermelha (Figura 1).

B. Preencher os itens da área de *Dados Cadastrais do Programa* com as informações necessárias (Figura 2);

O acesso à seção *Dados Cadastrais do Programa* abre uma área a ser preenchida com as informações necessárias para que o(s) programa(s) desejado(s) seja(m) encontrado(s) (Figura 2).

Figura 2 - Plataforma Sucupira: Dados Cadastrais.

Dados Cadastrais do Programa

Instituição de Ensino:

Programa:

Área Básica:

Área de Avaliação: EDUCAÇÃO

Situação do Programa: EM FUNCIONAMENTO

Região: Sul

UF: Paraná

Nota do Curso: 1

Gerar relatório em: HTML XLS

Consultar Cancelar

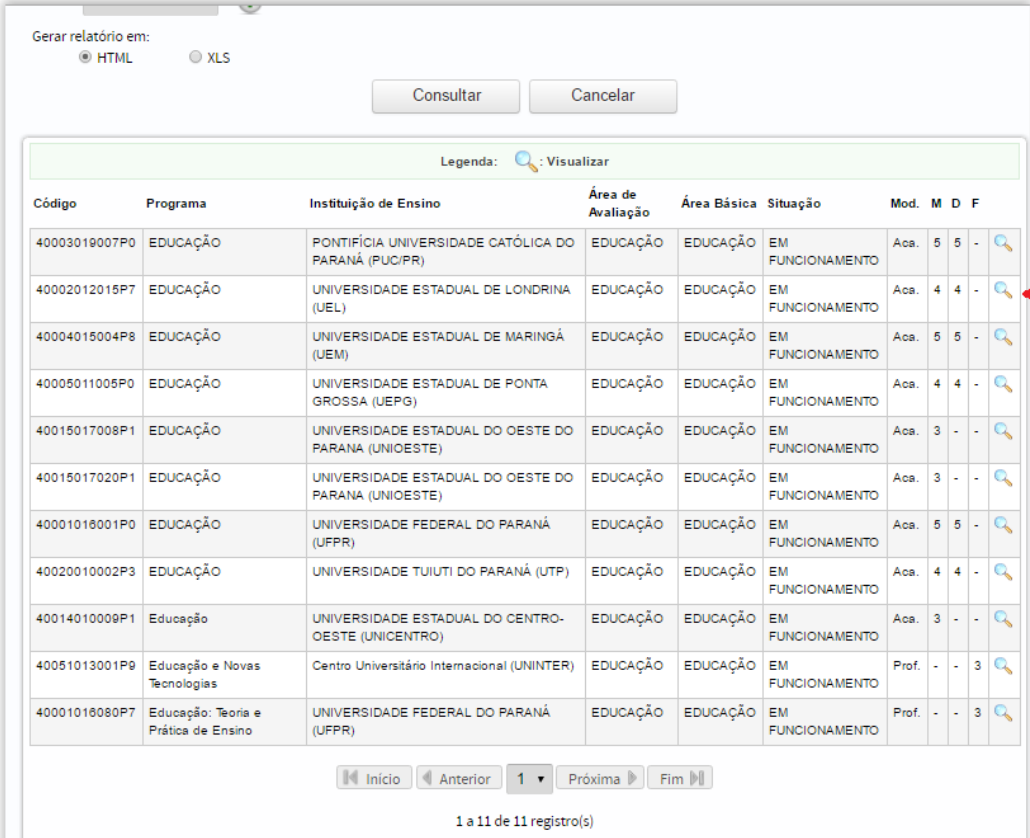
FONTE: o próprio autor

No caso deste levantamento, nosso foco está nos programas **em funcionamento** avaliados nas áreas de **Educação** e **Letras/Linguística**. Portanto, para a coleta, os campos preenchidos eram sempre: *Área de Avaliação*, *Situação do Programa*, *Região* e *UF* (Unidade da Federação) (Figura 2).

C. Consultar;

Ao selecionar a opção *Consultar*, obtemos a lista de programas da área pesquisada na UF desejada (Figura 3).

Figura 3 - Plataforma Sucupira: resultados de pesquisa.



Gerar relatório em:
 HTML XLS

Consultar Cancelar

Legenda: 🔍 : Visualizar

Código	Programa	Instituição de Ensino	Área de Avaliação	Área Básica	Situação	Mod.	M	D	F	
40003019007P0	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	🔍
40002012015P7	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	4	4	-	🔍
40004015004P8	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	🔍
40005011005P0	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	4	4	-	🔍
40015017008P1	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	3	-	-	🔍
40015017020P1	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	3	-	-	🔍
40001016001P0	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	🔍
40020010002P3	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	4	4	-	🔍
40014010009P1	Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	3	-	-	🔍
40051013001P9	Educação e Novas Tecnologias	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	🔍
40001016080P7	Educação: Teoria e Prática de Ensino	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	🔍

Início Anterior 1 Próxima Fim

1 a 11 de 11 registro(s)

FONTE: o próprio autor

Como podemos observar, os programas são apresentados e descritos em um quadro com onze colunas, que fornece suas informações primárias: *Código*, *Instituição de Ensino*, *Área de Avaliação*, *Área Básica*, *Situação*, *Modalidade (Mod.)*, *Nota do Mestrado (M)*, *Nota do Doutorado (D)*, *Nota do Mestrado Profissional (F)*, e a *Lupa*, que permite o acesso às informações específicas do programa.

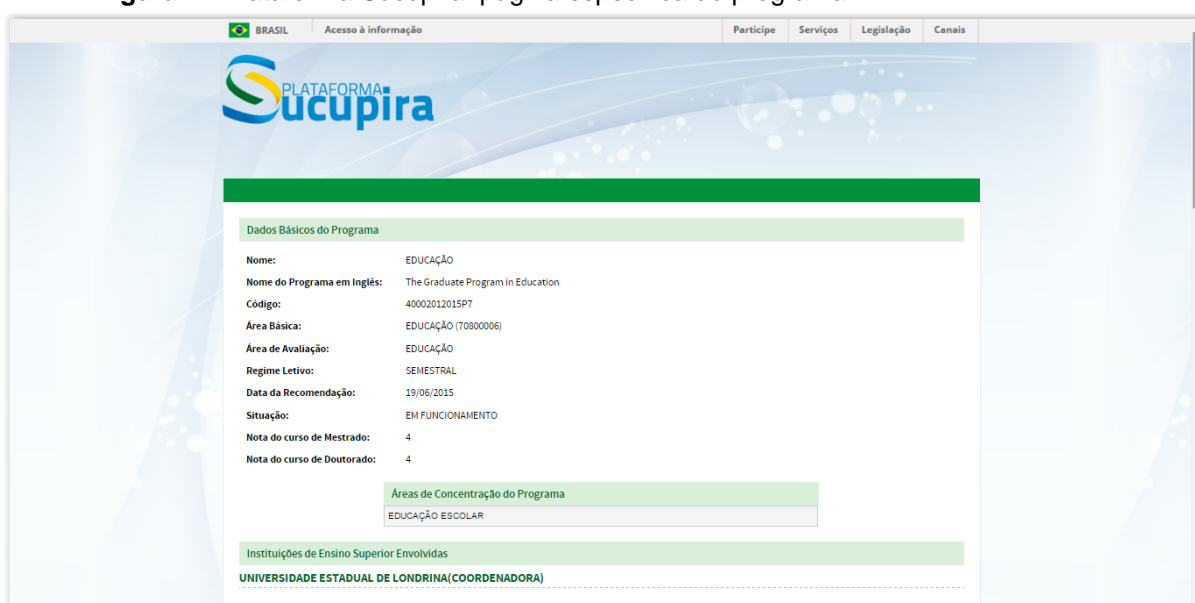
Eram critérios para seleção dos programas que faziam parte da coleta:

- Serem avaliados nas áreas de **Letras/Linguística e Educação**;
- Estarem **em funcionamento**;
- Serem da modalidade programa **acadêmico**²³;

D. Selecionar o ícone da lupa no canto direito (Figura 4);

Ao selecionarmos o ícone da Lupa do programa desejado, na última coluna da tabela, uma nova janela será aberta com as informações específicas do programa (Figura 4).

Figura 4 - Plataforma Sucupira: página específica do programa.



FONTE: o próprio autor

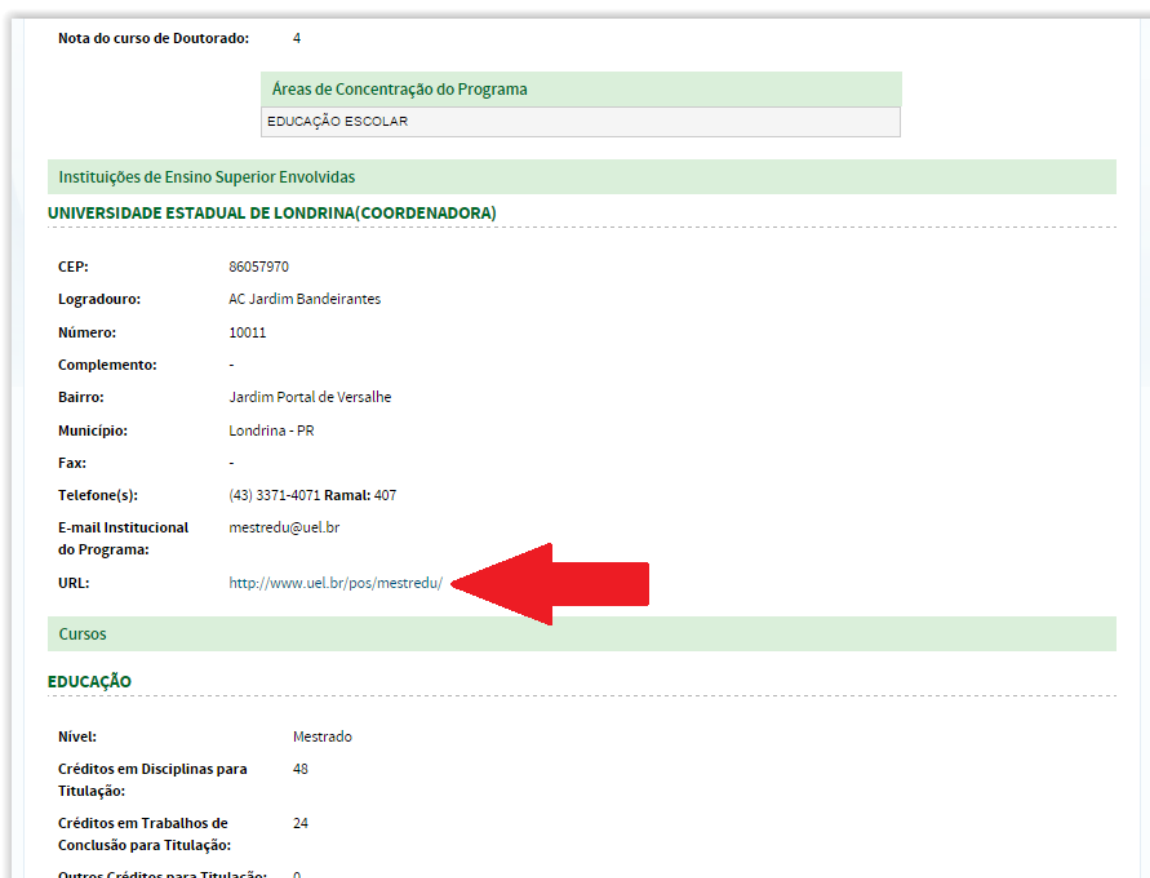
A janela aberta fornece, além das mencionadas (*Nome, Código, Área Básica e de Avaliação, Situação*), informações específicas como *Nome do Programa em Inglês, Regime Letivo, Data da Recomendação, Página do Programa (URL)* etc.

²³ Para a CAPES, o mestrado acadêmico tem como objetivo a formação de pesquisadores, enquanto o mestrado profissional tem como foco principal a formação de profissionais para atenderem a demanda do mercado de trabalho, em órgãos e empresas públicas e privadas. O doutorado é sempre considerado acadêmico (RIBEIRO, 2007).

E. Selecionar a página do programa (Figura 5);

Deslizando para baixo a barra lateral à direita, encontramos o item *URL*, que direciona para a página do programa (Figura 5).

Figura 5 - Plataforma Sucupira: página específica do programa.



Nota do curso de Doutorado: 4

Áreas de Concentração do Programa
EDUCAÇÃO ESCOLAR

Instituições de Ensino Superior Envolvidas
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA(COORDENADORA)

CEP: 86057970
Logradouro: AC Jardim Bandeirantes
Número: 10011
Complemento: -
Bairro: Jardim Portal de Versalhe
Município: Londrina - PR
Fax: -
Telefone(s): (43) 3371-4071 Ramal: 407
E-mail Institucional do Programa: mestredu@uel.br
URL: <http://www.uel.br/pos/mestredu/>

Cursos
EDUCAÇÃO

Nível: Mestrado
Créditos em Disciplinas para Titulação: 48
Créditos em Trabalhos de Conclusão para Titulação: 24
Outros Créditos para Titulação: 0

FONTE: o próprio autor

A URL pode ser encontrada abaixo do item *E-mail Institucional do Programa*, como indica a seta vermelha (Figura 5). No caso de programas em que não constava a URL na Sucupira, procuramos a página do programa no *site* de buscas *Google* (www.google.com.br).

F. Procurar e acessar a seção de *Teses e Dissertações Defendidas* na página do programa;

As páginas dos programas de pós-graduação, normalmente, apresentam uma seção de Teses e Dissertações Defendidas (Figura 6).

Figura 6 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL.



FONTE: o próprio autor

A seção é de fácil visualização no caso da página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, conforme indicado pela seta vermelha (Figura 6). Entretanto, esta seção não está sempre visível, sendo necessário, muitas vezes, navegar pelas abas das páginas dos programas para encontrá-la. Duas situações foram encontradas a esse respeito.

A primeira delas é que, em alguns casos, como no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC) (Figura 7), a página do programa não disponibiliza as dissertações e teses defendidas.

Figura 7 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPLAC/SC.



FONTE: o próprio autor.

Como tomamos a disponibilização das produções *nas páginas dos programas*, nos casos como o da UNIPLAC/SC (figura 7), em que a página do programa não indicava registros de produções, não os consideramos na contagem de programas pesquisados.

A segunda situação é de programas que indicavam um *link* para um diretório ou banco de teses e dissertações defendidas, caso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (Figura 8).

Figura 8 - Página do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS.

Você está vendo informações do curso:

Na modalidade **Presencial**

Em **São Leopoldo - RS**

Apresentação

Corpo Docente

Linhas de Pesquisa

Projetos de Pesquisa

Grupos de Pesquisa

Processo Seletivo

Mestrado

Doutorado

Estágio de Docência

Alunos não regulares

Proficiência

Mestrado e Doutorado em Educação

Teses e Dissertações

Com o objetivo de fazer a gestão e disseminação da produção científica e acadêmica da Universidade em meio digital, assegurando a visibilidade nacional e internacional da pesquisa produzida pela Unisinos, as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação estão hospedadas no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU).

Os documentos disponíveis no Repositório são de responsabilidade de seus autores, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula os direitos autorais.

Conheça abaixo as produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Teses

Acesse as teses produzidas no Doutorado em Educação da Unisinos

Dissertações

Acesse as dissertações produzidas no Mestrado em Educação da Unisinos

FONTE: o próprio autor

A UNISINOS conta com um Repositório Digital de sua biblioteca para acesso do acervo das dissertações e teses defendidas (figura 8). Consideramos essa forma de disponibilização dos trabalhos dentro dos critérios estabelecidos, pois facilita o acesso a eles em universidades que possuem um volume muito grande de produções.

É importante ressaltar que, em alguns casos, na data de acesso às páginas dos programas, estas não disponibilizavam suas produções. Todavia, é possível que ao acessarmos essas mesmas páginas agora, elas tenham sido atualizadas e forneçam esses dados (Figura 9).

Figura 9 - Página do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.



FONTE: o próprio autor

Na data da coleta no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) as dissertações e teses não estavam disponíveis e nenhuma referência a elas era feita na página. Contudo, atualmente, após a atualização do *site*, é possível encontrar as produções do programa entre 1977 e 2016 (figura 9). Casos como o do programa da UFPR também foram desconsiderados por não apresentarem os dados na data da coleta.

G. A partir dos títulos, selecionar as produções que se aplicam à pesquisa;

Selecionamos os títulos de dissertações e teses que tivessem que investigassem o ensino de línguas adicionais para alunos com deficiência. O título indicar algum aspecto relacionado à deficiência (por exemplo: necessidades educacionais especiais, deficiência, surdos, cegos, autismo, transtornos globais, superdotação, inclusão, e suas variáveis) e à língua inglesa (inglês, língua adicional, segunda ou terceira língua, língua estrangeira, e suas variáveis).

H. Contar o número de trabalhos em Educação Especial, o número de trabalhos sobre o ensino de Língua Inglesa e o total de trabalhos do programa.

Para que tivéssemos o número total de produções acadêmicas disponibilizadas pelos programas no Brasil, contamos o número de trabalhos nas páginas de cada um.

3.2 Procedimentos de tratamento dos dados

Após acessarmos as páginas dos programas, as produções que se aplicavam à pesquisa – aquelas relacionadas ao ensino de língua inglesa para o público alvo da Educação Especial – eram selecionadas e suas informações catalogadas em uma planilha do Microsoft Excel (Figura 10).

Figura 10 - Planilha do Excel: tratamento dos dados.

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	TIPO
SC	2015	UFSC (LINGUÍSTICA)	Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em por	Aline Nunes De Sousa	Ronice Muller de Quadros	TS
RS	2012	UNIRITTER (LETRAS)	O TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL CO	Kathy Rejane Pestana Torma	Valeria Silveira Brisolará	DS
RS	2013	PUC/RS (LINGUÍSTICA E LET	Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiro;	Maria Clara Corsini Silva	Lilian Cristine Scherer	TS

FONTE: o próprio autor

A planilha tem como objetivo principal estabelecer as relações contextuais das produções, a partir do Estado, do ano de defesa, da instituição, do programa, do autor, do orientador e do tipo de produção – tese (TS) ou dissertação

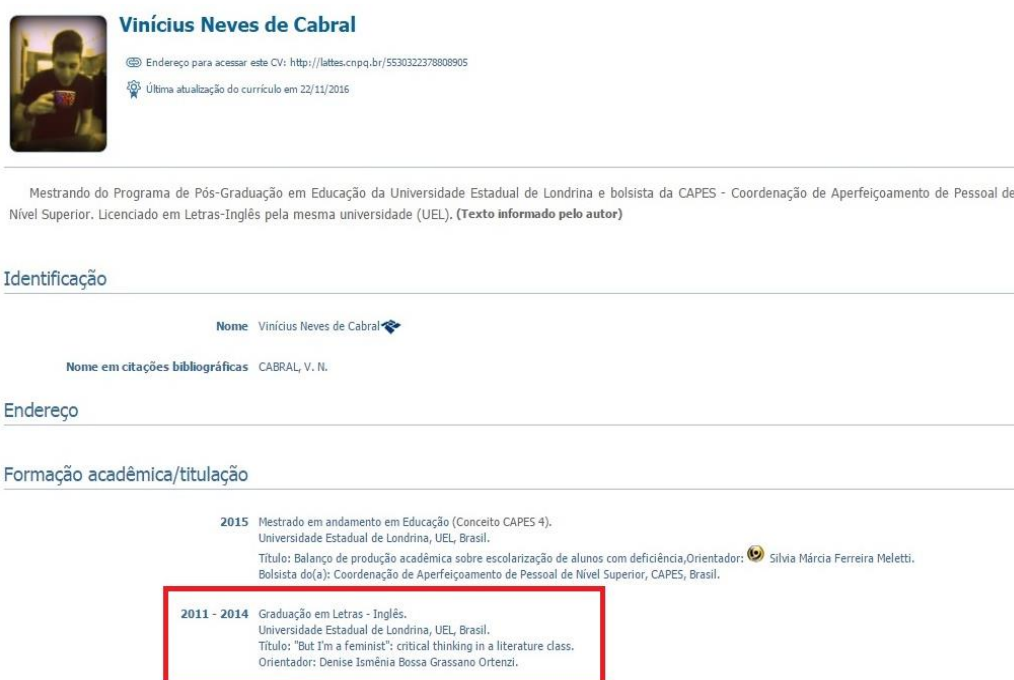
(DS), deixando em evidência “de onde vêm e vieram os textos e os escritores” (WILLIAMS, 2015, p. 5).

3.3 Procedimentos de Análise de Dados

Após coletarmos e separarmos os dados, passamos para a fase análise dos trabalhos encontrados, que é dividida em duas fases: análise contextual e análise conceitual.

Para a análise contextual, utilizamos como fonte as informações providas pela Plataforma Lattes²⁴, com o objetivo traçar o perfil de formação e de pesquisa dos autores e dos orientadores dos trabalhos encontrados. Para tanto, buscamos as seguintes informações sobre cada um deles (Figuras 11,12, 13, 14, 15).

Figura 11 - Currículo Lattes: informações do autor.



Vinícius Neves de Cabral
 Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5530322378808905>
 Última atualização do currículo em 22/11/2016

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e bolsista da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Licenciado em Letras-Inglês pela mesma universidade (UEL). **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome Vinícius Neves de Cabral

Nome em citações bibliográficas CABRAL, V. N.

Endereço

Formação acadêmica/titulação

2015 Mestrado em andamento em Educação (Conceito CAPES 4).
 Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.
 Título: Balanço de produção acadêmica sobre escolarização de alunos com deficiência, Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.
 Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

2011 - 2014 Graduação em Letras - Inglês.
 Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.
 Título: "But I'm a feminist": critical thinking in a literature class.
 Orientador: Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi.

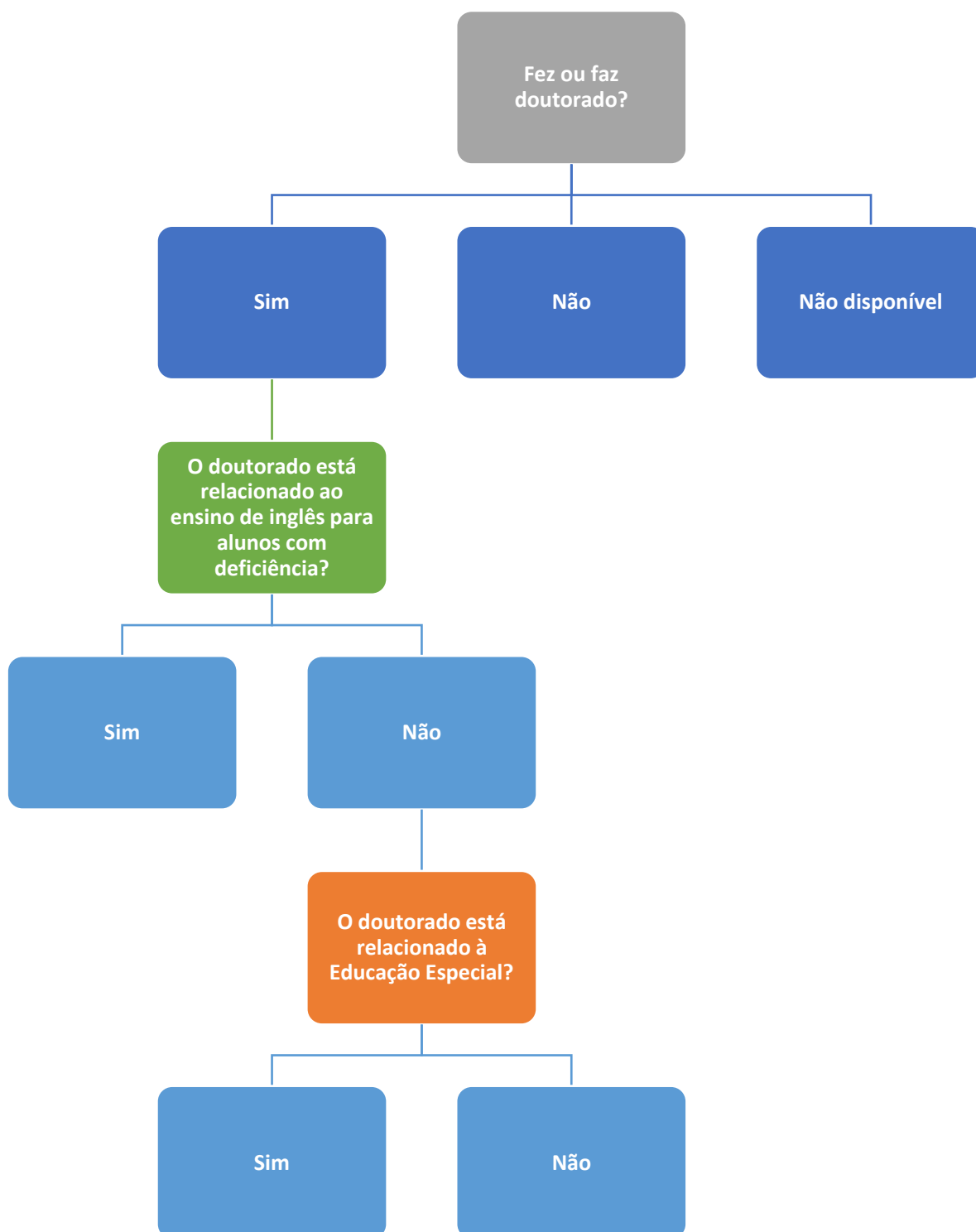
FONTE: Plataforma Lattes.

Para os autores, buscamos no Lattes a graduação para que pudéssemos identificar as áreas de formação inicial e relacionar com as razões que

²⁴ A Plataforma Lattes é um imenso banco de dados mantido pelo CNPq que disponibiliza informações acerca dos currículos dos pesquisadores brasileiros. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>

levaram esses autores a investigarem o ensino de inglês para alunos com deficiência. Além da formação inicial, quando o autor em questão desenvolveu dissertação, procuramos as informações respectivas ao doutorado, para responder as perguntas: *Fez ou faz doutorado? O doutorado está relacionado ao ensino de inglês para alunos com deficiência? O doutorado está relacionado à Educação Especial?* (Figura 12)

No caso de autores de tese, consideramos as respostas às duas primeiras perguntas como *sim* (não catalogamos as informações referentes aos mestrados desses autores, a menos que a dissertação aparecesse no balanço, caso de apenas uma autora. Neste caso, ela foi contabilizada duas vezes): (Figura 12).



FONTE: o próprio autor.

Essas perguntas objetivam identificar se os autores mantiveram ou não seus interesses de pesquisa do mestrado no doutorado.

Para os orientadores, as informações que buscamos foram: área de formação no doutorado, áreas de atuação e orientações e supervisões concluídas (Figuras 13, 14 e 15).

Figura 13 - Currículo Lattes: área do doutorado do orientador.

English Car este CV: <http://lattes.cnpq.br/4044692950080055>
Última atualização do currículo em 06/05/2016

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1994), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1997), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2006) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associado A do Departamento de Educação, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CA-ED CNPq. Tem experiência nas áreas de Educação e de Psicologia da Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, política educacional, educação escolar, inclusão escolar e indicadores educacionais. (Texto informado pelo autor)

Identificação

Nome Sílvia Márcia Ferreira Meletti

Nome em citações bibliográficas MELETTI, S. M. F.;MELETTI, SILVIA MÁRCIA FERREIRA;FERREIRA MELETTI, SILVIA MÁRCIA

Endereço

Endereço Profissional Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação.
Campus Universitário
Jd. Universitário
86051970 - Londrina, PR - Brasil - Caixa-postal: 6001
Telefone: (43) 33714338
Fax: (43) 33714670
URL da Homepage: <http://www.uel.br>

Formação acadêmica/titulação

2001 - 2006 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Conceito CAPES 4).
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Título: Educação Escolar da pessoa com deficiência mental em instituições especiais: da política à instituição concreta, Ano de obtenção: 2006.
Orientador: Maria Helena de Souza Patto.
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.
Palavras-chave: Deficiência Mental; Educação Especial; instituição especial.
Grande área: Ciências Humanas
Setores de atividade: Formação Permanente e Outras Atividades de Ensino, Inclusive Educação À Distância e Educação Especial.

1995 - 1997 Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) (Conceito CAPES 6).

FONTE: Currículo Lattes.

Como selecionado (Figura 13), buscamos e elencamos a área do doutorado do orientador, neste caso *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano*.

Projetos de pesquisa English XML ? investigar como a proposição de educação inclusiva em um contexto escolar e social excludente vem sendo implementada na rede regular de ensino a partir da análise das iniciativas que vem ocorrendo na rede municipal de ensino de Londrina, haja vista a possibilidade de tal implementação ocorrer apenas nos âmbitos formais e aparentes, atendendo basicamente às exigências burocráticas do sistema de ensino, mantendo os alunos com deficiência em uma condição segregada de ensino, mesmo que inseridos na escola comum. Outrossim, a investigação proposta servirá como subsídio para realização de estudos posteriores mais específicos sobre as práticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência objetivando analisar a efetivação da proposta de educação inclusiva no cotidiano escolar. OBJETIVOS: 1) identificar e caracterizar como a educação de pessoas com deficiência está sendo implementada no município de Londrina, tendo por base os preceitos da escola inclusiva; 2) caracterizar e analisar como a educação de pessoas com deficiência está expressa na legislação educacional e nos documentos que regulamentam a educação da rede municipal de ensino. 3) mapear a condição dos alunos com deficiência nas escolas municipais.

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.
Alunos envolvidos: Graduação: (8) / Especialização: (1) / Mestrado acadêmico: (2) .

Integrantes: Sílvia Márcia Ferreira Meletti - Coordenador / Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - Integrante / Marcos Jorge - Integrante / Simone Moreira de Moura - Integrante.

Áreas de atuação

1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Tópicos Específicos de Educação/Especialidade: Educação Especial.
2. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Fundamentos da Educação/Especialidade: Psicologia Educacional.

Produções

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

Ordenar por
Ordem Cronológica ▼

1. **doi** FERREIRA MELETTI, SILVIA MÁRCIA; PRAXEDES SILVA, MICHELLE MAYARA . O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola. Linhas (Florianópolis. Online), v. 16, p. 144-172, 2015.
2. SILVA, M. C. V. ; MELETTI, S. M. F. . Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, p. 53-68, 2014.
3. ★ MELETTI, S. M. F.. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná.. Educação e Realidade, v. 39, p. 789-809, 2014.

FONTE: Currículo Lattes.

Catalogamos sempre a área mais específica identificada pelo orientador em seu Lattes, por considerarmos que sejam esses seus maiores interesses na pesquisa. É importante ressaltar que as áreas podem englobar uma vasta gama de interesses de pesquisa. Nosso objetivo principal é verificar se a educação de pessoas com deficiência é um tema com o qual o orientador se identifica diretamente, como no caso apontado de *Educação Especial* (Figura 14).

Para avaliarmos se o tema é recorrente nas orientações do pesquisador, analisamos suas orientações e supervisões concluídas (Figura 15).

Figura 15 - Currículo Lattes: orientações e supervisões concluídas do orientador.

The screenshot shows the 'Orientações' (Supervisions) section of a Lattes curriculum. At the top, there is a navigation bar with 'Orientações' and 'English' buttons, and a title 'Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (Orientador)'. Below this, a list of supervised works is shown. The first item is partially visible. The second item is highlighted with a red box and is the focus of the text below. Below the list, there is a blue bar with the text 'Orientações e supervisões concluídas'. Underneath, the section 'Dissertação de mestrado' is followed by a list of five master's theses, each with a small icon and a numbered list item.

2. Nathália de Almeida Chaves. Formação de professores e a escolarização de alunos com deficiência.e a escolarização de alunos com deficiência.. Início: 2015. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina. (Orientador).

Orientações e supervisões concluídas

Dissertação de mestrado

1. Natalia Gomes dos Santos. OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS NO BRASIL: A MANUTENÇÃO DOS SERVIÇOS SEGREGADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
2. Daniele de Cássia Barreto Goessler. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO CENSO ESCOLAR. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, . Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
3. Vitor Hugo Oliveira. ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO PARANÁ: PREDOMINÂNCIA DA SEGREGAÇÃO E DA FILANTROPIA. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
4. Sandra Cristina Malzinoti Vedoato. Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, . Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
5. Emanuely Marques. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A REESTRUTURAÇÃO DE INSTITUIÇÕES ESPECIAIS NO PARANÁ. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.

FONTE: Currículo Lattes

Ao identificarmos o doutorado, as áreas de atuação e as orientações e supervisões concluídas dos orientadores, podemos averiguar se os trabalhos orientados no tema de ensino de inglês para alunos com deficiência foram orientações isoladas na área ou se são tema consolidado em sua pesquisa.

Após finalizarmos a análise contextual e identificarmos quem produz, onde produz e quando produz, passamos para análise conceitual dos trabalhos. Para tanto, realizamos a leitura das dissertações e das teses preenchendo a ficha de análise abaixo:

Trabalho EXEMPLO

Título: IDENTIFICA O TRABALHO

Características Contextuais:

Autor	-
Orientador	-
Ano de defesa	-
Tipo	-
Universidade	-
Estado	-
Região	-

Estímulo/provocação: razões que levaram o pesquisador a investigar essa temática (profissional, acadêmico, pessoal ou não menciona).

Público-alvo: qual população da educação especial o pesquisador deseja atingir (surdos, cegos, alunos com deficiência intelectual etc.).

Participantes: quem participou da pesquisa (professores, alunos, diretores etc.).

Objetivo Geral: qual o objetivo geral da pesquisa?

Objetivos Específicos: quais os objetivos específicos da pesquisa?

Justificativa: qual a justificativa acadêmica que enseja a pesquisa? **Falta de pesquisas na área** (lacuna deixada pela academia), **a necessidade de conhecer o espaço da sala de aula inclusiva** (conhecer como se dá o processo de aprendizagem de inglês nesses espaços), **Prática** (auxiliar professores em como ensinar alunos com deficiência), **legal** (com base na lei) ou **não menciona**.

Referencial Teórico: identificar o referencial teórico que embasa a pesquisa.

Autores citados no RT: verificar os autores mais citados nos trabalhos.

Conceito de deficiência: é uma definição **legal** (a partir da lei), **oficial** (a partir de notas e comentários de órgãos nacionais e internacionais), **médica** (com base em autores da área médica, abordando aspectos mais orgânicos da deficiência) ou **social** (tomando como referência os impactos sociais da deficiência).

Conceito de LI: Língua adicional, estrangeira, língua franca, língua internacional, outro?

Metodologia: qual a metodologia de pesquisa adotada?

Resultados: quais os resultados encontrados?

Considerações sobre ensino de LI para alunos com deficiência: a partir dos resultados obtidos, quais considerações o autor faz sobre o ensino de LI para alunos com deficiência?

Comentários gerais: comentários gerais para análise posterior.

A ficha de análise foi desenvolvida parcialmente antes da leitura dos trabalhos, mas os tópicos de *Estímulo/Provocação/...*, *Participantes* e *autores citados no referencial teórico*, assim como as categorias elencadas, foram adicionados ao longo da leitura dos primeiros trabalhos. O objetivo principal desta ficha é fazer análise dos trabalhos tendo como base a ideia de que a produção cultural intelectual deve ser um caminho de transformação da sociedade e deve propor o estabelecimento de novas formas de conceber a sociedade e o espaço ocupado pelas pessoas que a compõe (WILLIAMS, 2015).

Apresentaremos, na próxima seção, um panorama da pós-graduação em Letras/Linguística e Educação no Brasil e os dados coletados na primeira parte da pesquisa.

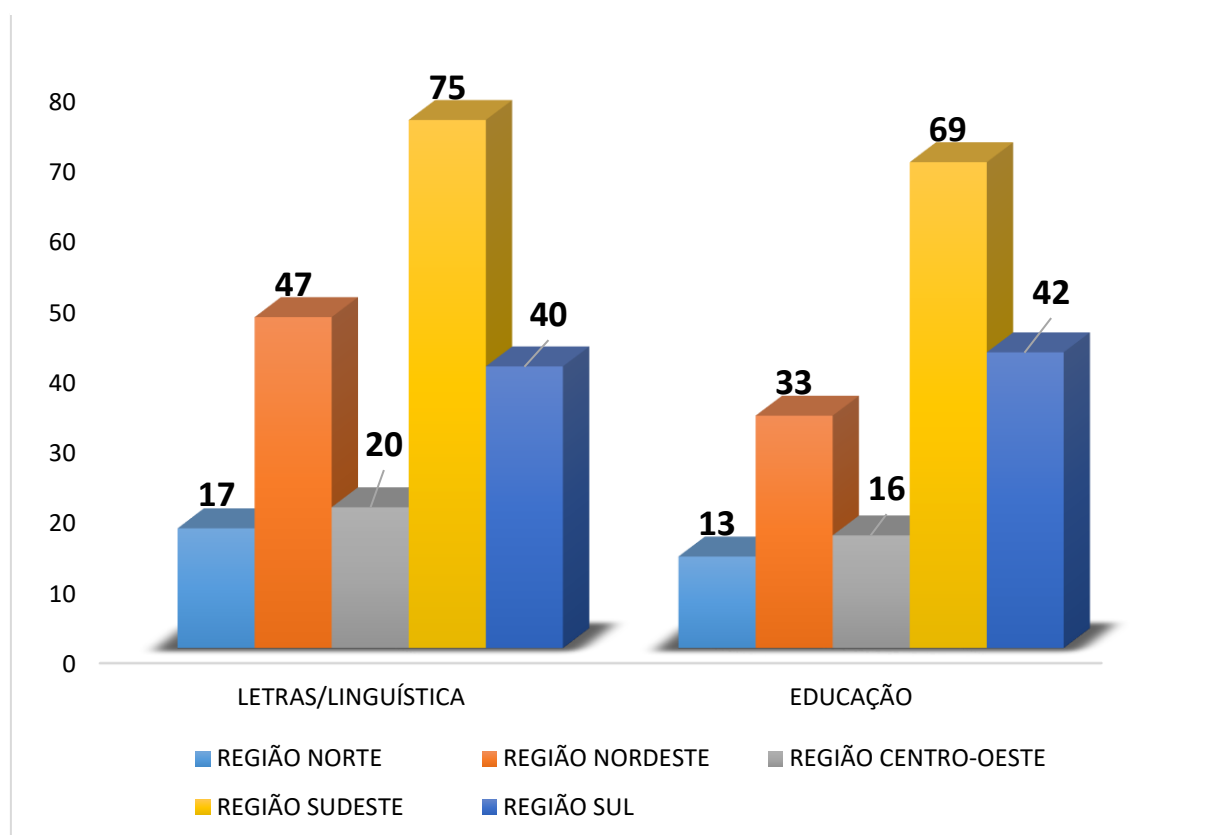
4 Análise dos Dados

4.1 Panorama da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras/Linguística e Educação no Brasil

Apresentamos a seguir um panorama geral dos programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados nas áreas de Letras/Linguística e Educação do Brasil, conforme levantamento feito por meio dos dados da Plataforma Sucupira. Mesmo não sendo o foco do trabalho, o mapeamento a seguir permite a visualização do atual *status* da pós-graduação *stricto sensu* brasileira nessas duas áreas. Os dados apresentados nos permitem avaliar importantes questões contextuais acerca da produção intelectual das áreas no Brasil (MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2014).

Existem atualmente no país 173 programas de pós-graduação avaliados na área de Educação e 199 programas avaliados na área de Letras/Linguística, totalizando 372 programas, número com o qual trabalharemos adiante (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Número de programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.



FONTE: o próprio autor

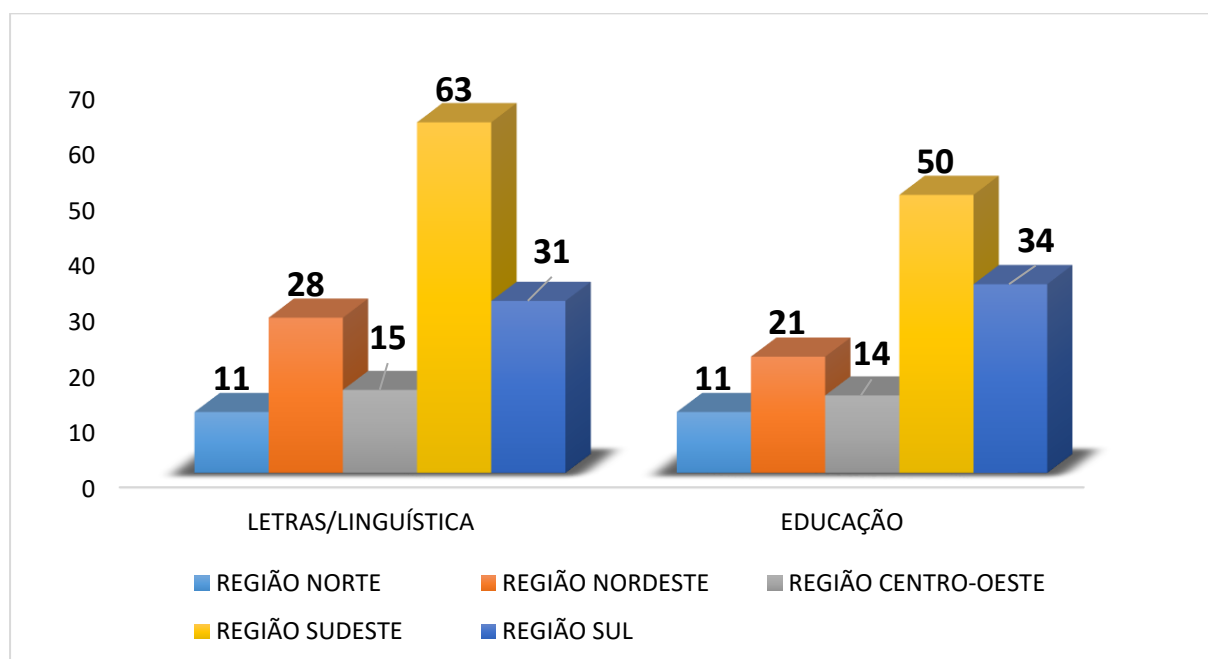
A concentração de programas nas Regiões Sul e Sudeste fica evidente se compararmos os números apresentados no Gráfico 1. Enquanto essas duas regiões concentram 226 programas, isto é, 60% do total de 372 programas, em apenas 7 estados, as Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte possuem 146 programas para 19 estados, mais o Distrito Federal (DF).

Se dividirmos o número total de programas dessas duas áreas (372) pelo número de estados mais o DF (27), obtemos uma média de 13,7 programas por estado. Para que pudéssemos calcular o déficit de programas nos estados das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, dividimos o número de programas total dessas regiões (146) pelo número de estados (19), obtendo uma média de 7,6, isto é, 6 programas a menos do que a média total por estados. As Regiões Sul e Sudeste, por sua vez, possuem uma média de 32,2 programas por estados, isto é, 4 vezes mais programas do que as outras regiões juntas.

A comparação entre as regiões pode ser feita também ao separarmos os programas por modalidade, acadêmico (Gráfico 8) e profissional

(Gráfico 9). Os programas acadêmicos em Letras/Linguística são hoje 148 e em Educação 130, que juntos somam 278 programas, isto é, 75% dos programas de pós-graduação do país.

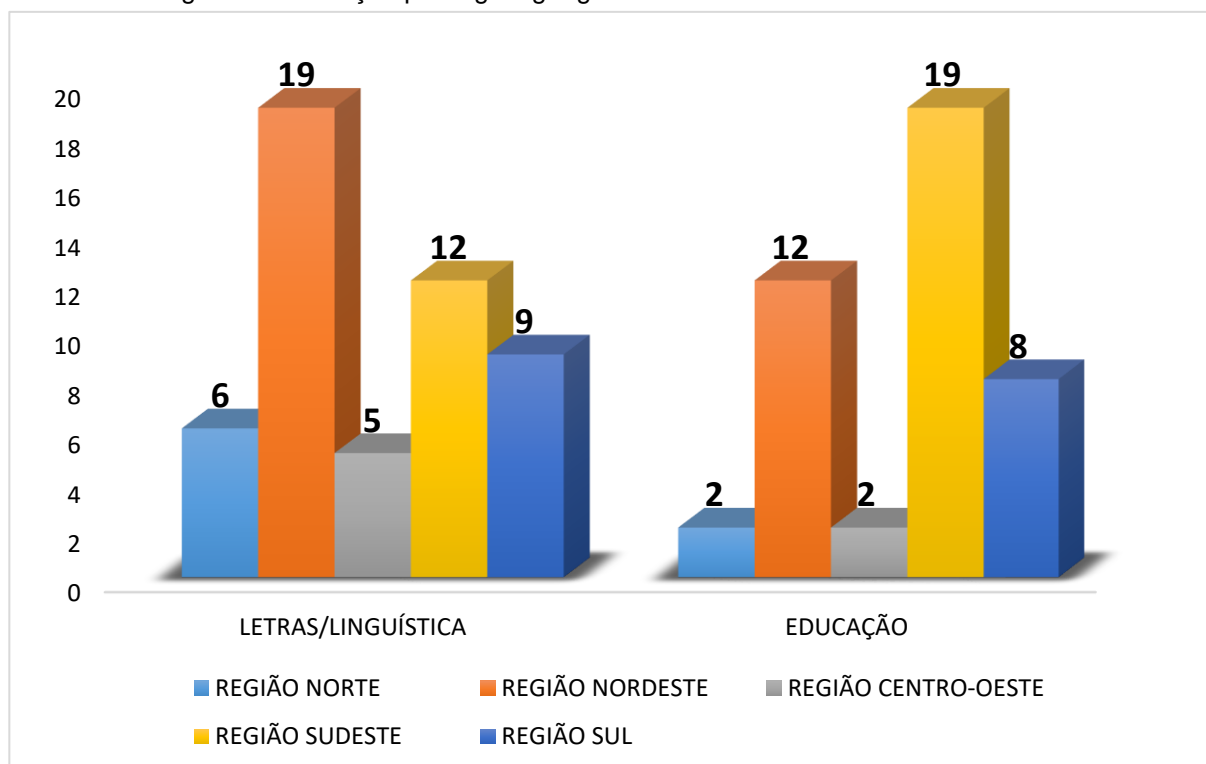
Gráfico 8 - Programas de Pós-Graduação acadêmicos em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.



FONTE: o próprio autor.

Os programas acadêmicos estão concentrados em um número total de 178 nas regiões Sul e Sudeste e 100 nas demais regiões. O balanço dos programas é menos discrepante ao compararmos os números dos programas profissionais (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Programas de Pós-Graduação profissionais em Letras/Linguística e Educação do Brasil, segundo distribuição por região geográfica.

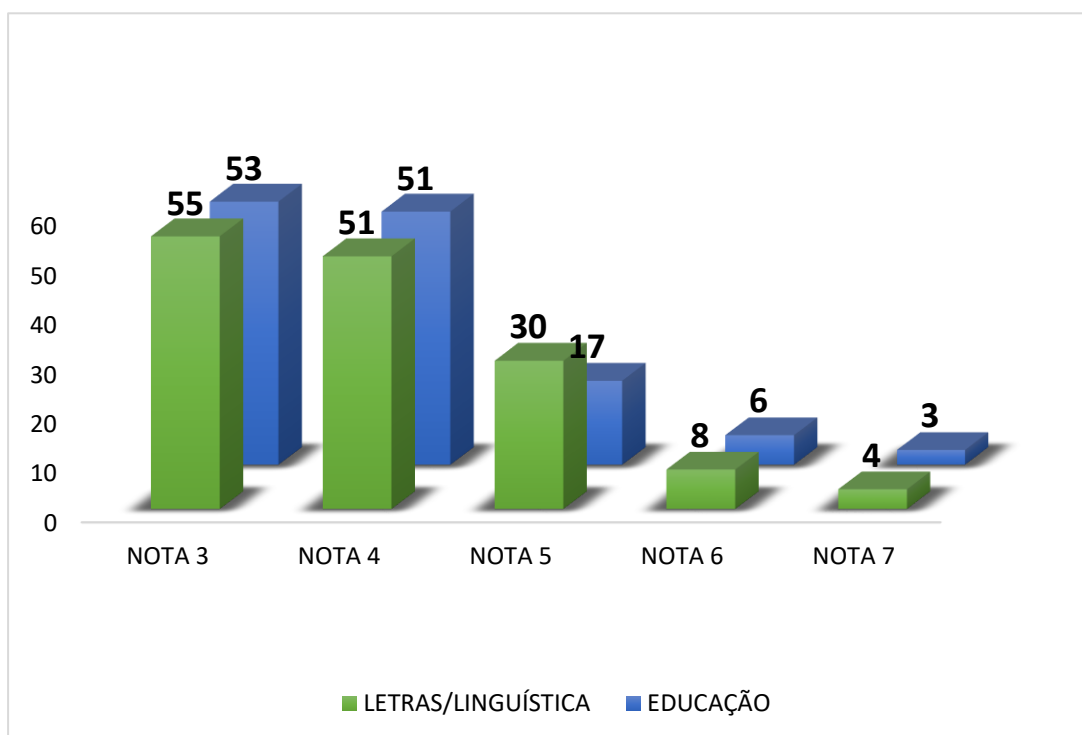


FONTE: o próprio autor.

As regiões Sul e Sudeste possuem, no total, 48 mestrados profissionais nas duas áreas, enquanto as demais regiões possuem 46 programas de mestrado profissional. Podemos afirmar, com base na comparação dos dados, que a expansão da pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, portanto, se deu por meio de maiores investimentos em programas de mestrado profissional do que de programas acadêmicos.

Também apontamos o maior número de programas na área de Letras/Linguística do que na Educação. Fato que pode ser justificado pela multiplicidade de focos da área de Letras/Linguística: Línguas Vernácula e Estrangeiras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura, Estudos da Linguagem, Tradução *etc.*

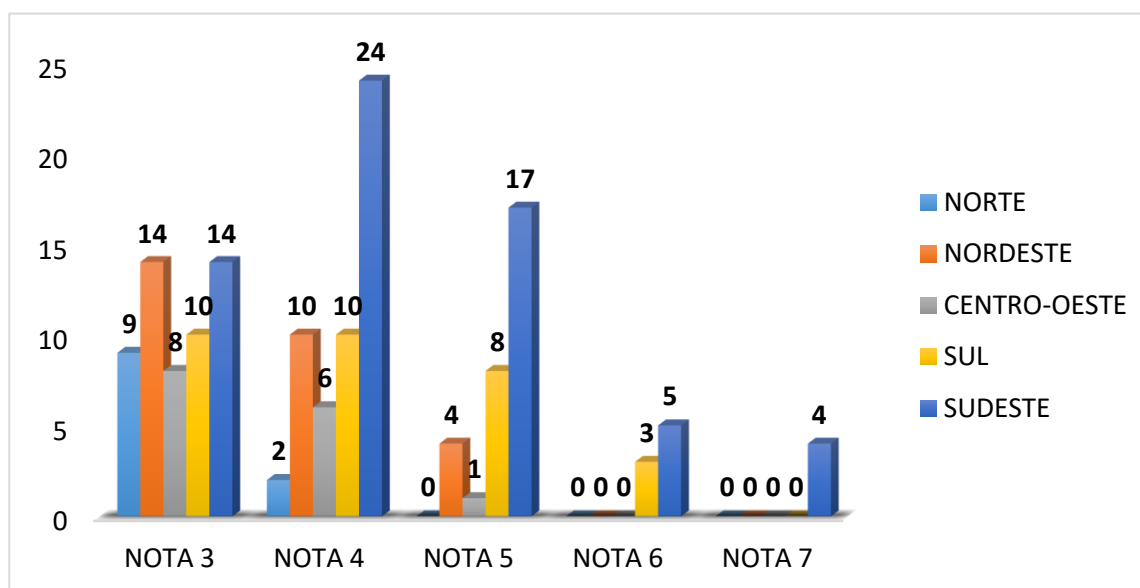
No que diz respeito à avaliação dos programas e suas notas, de acordo com os dados, observamos um grande número de programas notas 3 e 4 e uma quantidade muito inferior de programas notas 5, 6 e 7 (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Avaliação dos programas de Pós-Graduação Acadêmicos.

FONTE: o próprio autor.

No gráfico (Gráfico 10), fica evidente a diferença entre o número de programas notas 3 e 4 (210 programas das duas áreas, que representam 75% dos mestrados acadêmicos e doutorados) e os demais (68 programas notas 5, 6 e 7). Geograficamente, esses programas se concentram nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste (Gráficos 11 e 12).

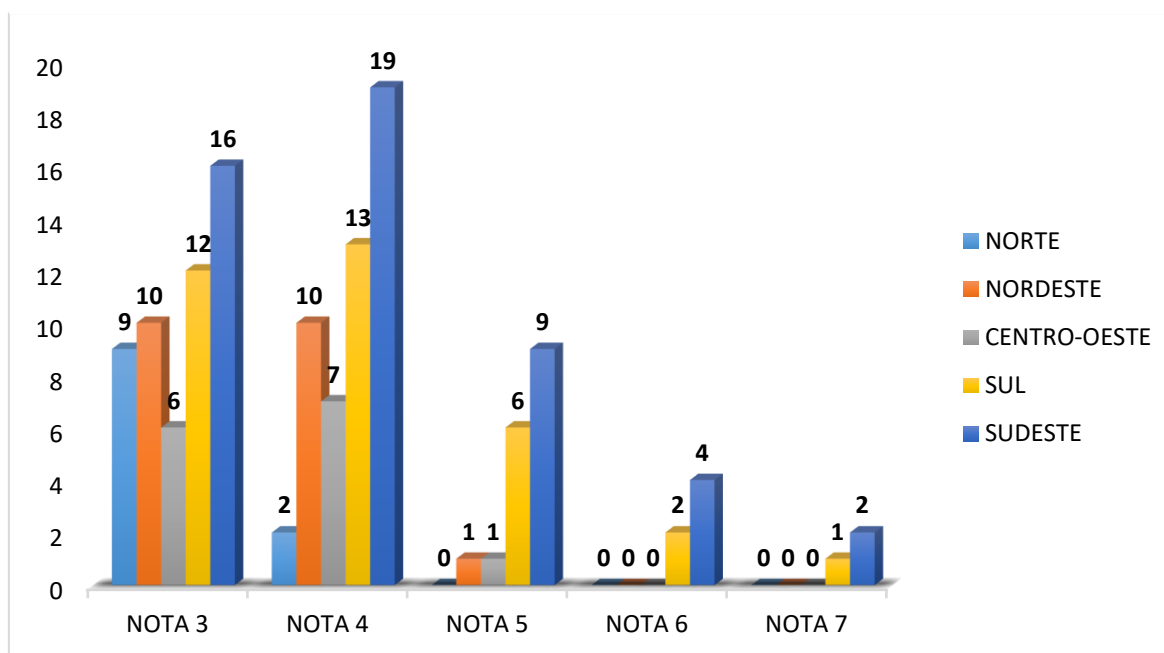
Gráfico 11 - Distribuição dos programas de pós-graduação stricto sensu acadêmico avaliados na área de Letras/linguística por nota e por região geográfica.



FONTE: o próprio autor.

Analizamos que dos 106 programas notas 3 e 4 da área de Letras/Linguística, 46% destes estão localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A Região Nordeste ainda apresenta quatro programas nota 5 e o Centro-Oeste um. É também visível que somente as regiões Sul e Sudeste possuem programas de notas 6 e 7. A área de Educação indica números similares (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Distribuição dos programas de pós-graduação stricto sensu acadêmico avaliados na área de Educação por nota e por região geográfica.



FONTE: o próprio autor.

Na área de Educação, as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste detêm 42% dos programas notas 3 e 4 e o Nordeste e o Centro-Oeste possuem apenas um programa nota 5 cada. Os nove programas notas 6 e 7 estão, mais uma vez, nas regiões Sul e Sudeste.

Nessa direção, políticas públicas de investimento em pós-graduação precisam dar especial atenção ao crescimento e a consolidação de programas notas 3 e 4, não só por atenderem a uma demanda muito maior de futuros pesquisadores, mas também estarem localizados em regiões historicamente pauperizadas do país: Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Gráficos 11 e 12).

É importante ressaltar, no que diz respeito às áreas e aos programas analisados, que na Região Norte, o estado do Amapá não possui programas de pós-graduação. E os estados do Acre, Amazonas e Roraima não possuíam páginas de programas atualizadas. Retomaremos a importância destes dados e essa discussão na subseção seguinte, em que apresentamos os panoramas dos programas por Região e a produção intelectual encontrada em cada área, conforme critérios de pesquisa apresentados.

4.2 Região Norte

A Região Norte, a maior região do país em área, possui 7 estados e uma população de 15.864.454 habitantes, destes 587.648 (4%) possuíam ensino superior completo e 1.892.450 (12%) ensino superior incompleto em 2010, de acordo com o último Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2010).

Existem, atualmente, 17 programas de Pós-graduação avaliados na área de Letras/Linguística e 13 programas da área de Educação. Dos programas de Letras/Linguística, são 11 programas acadêmicos e 6 profissionais e, na área de Educação, são 11 acadêmicos e 2 programas profissionais, como indicamos (Gráficos 2, 3 e 13, a seguir).

Os programas se distribuem por Unidades da Federação, da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1 - Região Norte: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.

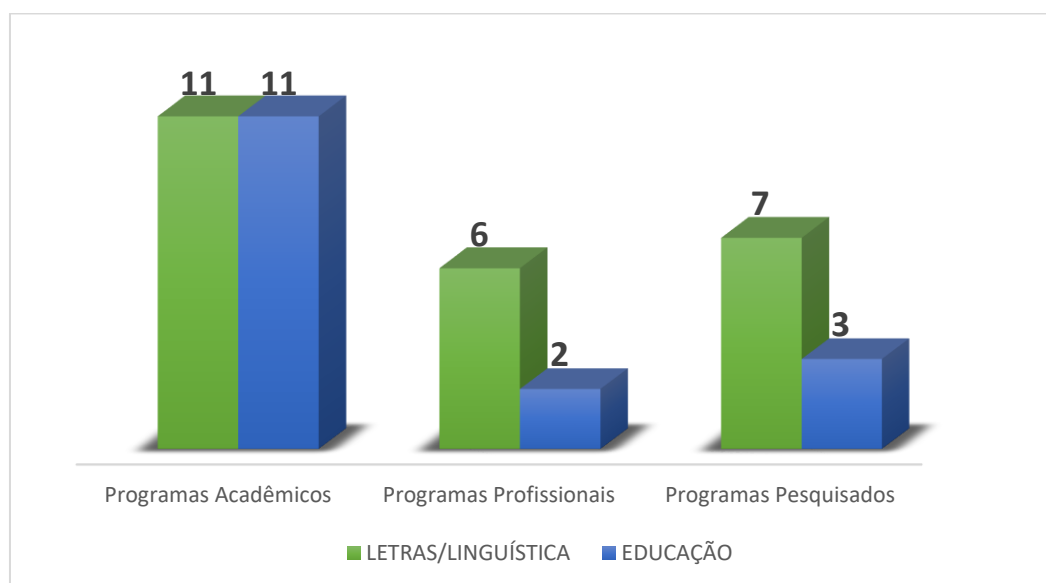
	LETRAS/LINGUÍSTICA		EDUCAÇÃO	
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional
Acre	1	1	1	0
Amapá	0	0	0	0
Amazonas	2	1	1	0
Pará	3	3	5	0
Roraima	1	0	2	0
Rondônia	2	0	1	1
Tocantins	2	1	1	1

FONTE: o próprio autor.

Destacamos que o maior número de programas se encontra no estado do Pará e que o Amapá, que não possui programas de pós-graduação (em vermelho).

Foram pesquisados na região 7 programas de Letras/Linguística e 3 programas de Educação (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Região Norte: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.



FONTE: o próprio autor.

Após a filtrarmos os programas que não eram alvo da pesquisa e aqueles que não disponibilizavam suas produções em suas páginas, excluímos 4 programas de Letras/Linguística e 8 programas de Educação. Os programas de Educação do Acre e de Roraima não disponibilizavam suas produções e, no Amazonas, a página do programa de Educação não estava disponível na época da coleta de dados.

No que diz respeito às notas dos programas investigados, temos (Tabela 2):

Tabela 2 - Região Norte: notas dos programas acadêmicos.

	Letras/Linguística	Educação
Nota 3	5	3
Nota 4	2	0

FONTE: o próprio autor.

A maioria (8) dos programas pesquisados é nota 3 e o restante (2) nota 4, destes ambos são programas de Mestrado e Doutorado. Em suas produções, catalogamos 500 dissertações e teses nos programas de Letras/Linguística e 223 nos programas de Educação (Tabela 3).

Tabela 3 - Região Norte: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.

Letras/Linguística	Produção		Educação	Produção	
	Língua Inglesa	Educação Especial		Língua Inglesa	Educação Especial
	23	9		0	18

FONTE: o próprio autor.

De toda a produção da região, encontramos, na área de Letras/Linguística, 23 trabalhos que investigaram questões relacionados ao ensino de LI e nove da Educação Especial. Na área de Educação, foram 18 pesquisas focadas em Educação Especial e nenhuma em LI. Também não foram encontrados trabalhos com interface entre as duas áreas.

Na subseção 4.3 apresentamos os dados específicos da *Região Nordeste*.

4.3 Região Nordeste

Região com 9 estados e população de 53.081.950 habitantes, o Nordeste possuía, em 2010, 2.040.574 (3%) habitantes com ensino superior completo e 6.252.012 (12%) habitantes com ensino superior incompleto, segundo os dados do censo 2010 (IBGE, 2010).

Podem ser encontrados 47 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras/Linguística e 33 em Educação na região. Dos 47 programas de Letras/Linguística, 28 são programas acadêmicos e 19 programas profissionais. Na área de Educação, são 21 programas acadêmicos e 12 profissionais (Gráficos 2, 3 e 14 a seguir).

Por Unidades da Federação, os programas se distribuem (Tabela 4):

Tabela 4 - Região Nordeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.

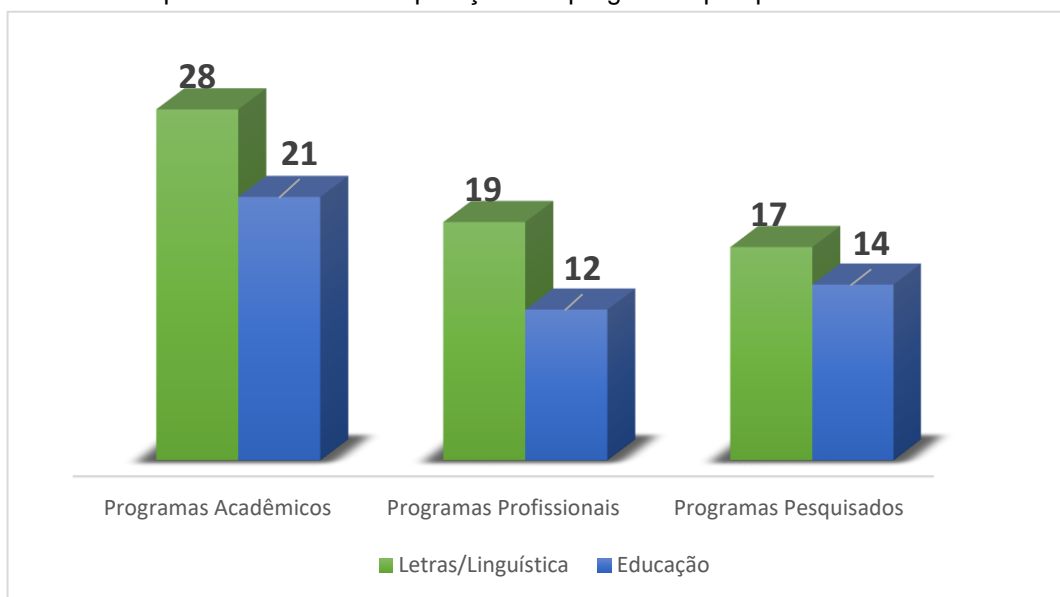
	LETRAS/LINGUÍSTICA		EDUCAÇÃO	
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional
Alagoas	1	1	1	0
Bahia	9	5	4	6
Ceará	4	2	3	0
Maranhão	2	0	1	1
Paraíba	4	4	2	2
Pernambuco	2	3	4	3
Piauí	2	1	1	0
Rio Grande do Norte	3	2	3	0
Sergipe	1	1	2	0

FONTE: o próprio autor.

Em destaque (**vermelho**) os estados com maior (Bahia) e menor (Alagoas) número de programas de pós-graduação da região. Enquanto a Bahia possui 14 programas de Letras/Linguística (nove acadêmicos e cinco profissionais), em Alagoas encontramos apenas um programa acadêmico e um profissional em Letras/Linguística, totalizando dois programas, e somente um programa acadêmico na área de Educação.

Com o total de programas estabelecido, filtramos todos os programas que eram foco da pesquisa e obtivemos, para o levantamento das dissertações e teses, 17 programas em Letras/Linguística e 14 programas em Educação (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Região Nordeste: Programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.



FONTE: o próprio autor.

Foram excluídos 11 programas de Letras/Linguísticas e sete programas de Educação, por não serem foco da pesquisa ou por não disponibilizarem suas produções nas páginas dos programas. As notas dos programas pesquisados foram de 3 a 5 (Tabela 5).

Tabela 5 - Região Nordeste: notas dos programas acadêmicos.

	Letras/Linguística	Educação
Nota 3	7	4
Nota 4	7	9
Nota 5	3	1

FONTE: o próprio autor.

Os números apontam para um maior número de programas nota 4 na área de Educação e o mesmo número de programas notas 3 e 4 em Letras/Linguística. Destes, oito são programas de Mestrado e 9 de Mestrado e Doutorado. Nos programas de Educação, dez são programas de Mestrado e Doutorado e quatro programas de Mestrado.

Assim, foram contabilizados 7 330 trabalhos na região toda (Tabela 6).

Tabela 6 - Região Nordeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.

Letras/Linguística	Produção		Educação	Produção	
	2.804			4.526	
	<i>Língua Inglesa</i>	<i>Educação Especial</i>		<i>Língua Inglesa</i>	<i>Educação Especial</i>
	177	117		26	206

FONTE: o próprio autor.

Catalogamos 2.804 dissertações e teses na área de Letras/Linguística e 4.526 em Educação. Das produções de Letras/Linguística, 177 (6%) investigaram aspectos do ensino de LI e 117 (4%) da Educação Especial. A área de Educação (4.526 produções), possui 26 trabalhos (0,5%) sobre ensino de LI e 206 (4,5%) sobre a Educação Especial.

Foram encontrados, nas produções de Letras/Linguística, dois trabalhos que investigaram o ensino de LI para alunos alvo da Educação Especial (Quadro 1).

Quadro 1 - Região Nordeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.

Título	Uf	Ano	Instituição (Programa)	Autor	Orientador	Tipo de documento	Área
Surdos Brasileiros Escrevendo em Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas	CE	2008	Universidade Estadual do Ceará	Aline Nunes de Souza	Vera Lúcia Santiago Araújo	Dissertação	Letras / Linguística
Multiletramentos, Diversidade e Inclusão No Livro Didático de Língua Inglesa Links	SE	2014	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Fernanda Gurgel Raposo	Vanderlei José Zacchi	Dissertação	Letras / Linguística

FONTE: o próprio autor.

As produções encontradas são uma do Ceará e uma de Sergipe, ambas defendidas dentro da segunda década dos anos 2000. Uma na UECE e outra na FUFSE, sendo que uma investiga o ensino para surdos e a outra discute questões gerais sobre inclusão. As dissertações serão analisadas na seção 5.

Passamos agora para apresentação dos dados da Região Centro-Oeste.

4.4 Região Centro-Oeste

A região Centro-oeste abriga uma população de 14.058.094, ou 7,3% da população brasileira em 2010. Destas, 2.017.982 (14%) possuíam Ensino Médio completo e ensino superior incompleto e 1.058.335 (7,5%) Ensino Superior completo.

São 20 os programas avaliados na área de Letras/Linguística e 16 em Educação. A área de Letras/Linguística possui 15 programas acadêmicos e 5 profissionais e, a área de Educação, 14 acadêmicos e 2 profissionais (Gráficos 2, 3 e 15 a seguir).

Por Unidades da Federação, os programas se distribuem (Tabela 7):

Tabela 7 - Região Centro-Oeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.

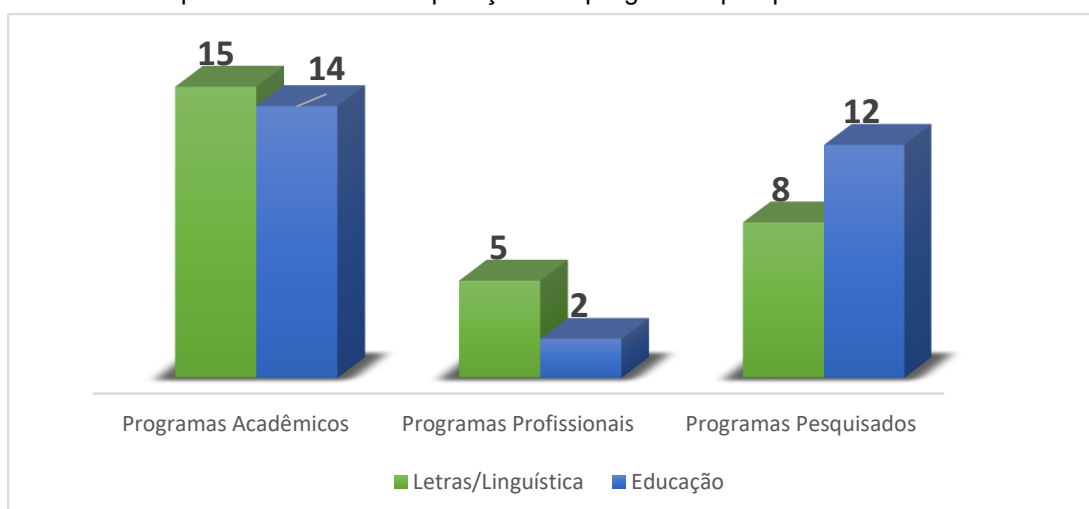
	LETRAS/LINGUÍSTICA		EDUCAÇÃO	
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional
Distrito Federal	4	0	2	1
Goiás	3	0	4	0
Mato Grosso	4	2	3	0
Mato Grosso do Sul	4	3	5	1

FONTE: o próprio autor.

O estado do Mato Grosso do Sul é o que possui mais programas (13), tanto em Letras/Linguística (7) quanto em Educação (6) (**em vermelho**). Goiás possui menos programas no total, junto com o Distrito Federal (7), e em Letras/Linguística (3), enquanto Mato Grosso e Distrito Federal possuem o menor número de programas em Educação (3).

Do total de programas, foram pesquisados 8 programas em Letras/Linguística e 12 programas em Educação (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Região Centro-Oeste: Programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.



FONTE: o próprio autor.

Portanto, dos 15 programas acadêmicos de Letras/Linguística, foram excluídos 7 e de Educação 2. As notas dos programas pesquisados foram distribuídas de 3 à 5 (Tabela 8).

Tabela 8 - Região Centro-Oeste: notas dos programas acadêmicos.

	Letras/Linguística	Educação
Nota 3	5	6
Nota 4	3	5
Nota 5	0	1

FONTE: o próprio autor.

A maioria dos programas é nota 3 (11), seguido dos programas nota 4 (8) e 5 (1). Os programas pesquisados eram 2 de mestrado e doutorado e 6 de mestrado em Letras/Linguística e 6 de mestrado e doutorado e 6 de apenas mestrado em Educação. Esses programas possuem no total, 3320 dissertações e teses, sendo 1441 da área de Letras/Linguística e 1879 da área de Educação (Tabela 9).

Tabela 9 - Região Centro-Oeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.

Letras/Linguística	Produção		Educação	Produção	
	Língua Inglesa	Educação Especial		Língua Inglesa	Educação Especial
	111	14		46	127

FONTE: o próprio autor.

A área de Educação é aquela com maior número de produções entre as duas. Sendo que 6,7% corresponde a produções da Educação Especial e 2,4% de ensino de Língua Inglesa. Na área de Letras/Linguística, das 1441 produções, 8% é da área de ensino de Língua Inglesa e 1% de Educação Especial. Entre as produções foram encontrados 9 trabalhos que investigaram o ensino de inglês para alunos com deficiência (Quadro 2).

Quadro 2 - Região Centro-Oeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.

Título	UF	Ano	Instituição	Autor	Orientador	Tipo De Documento	Área
O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês: a internet como meio	DF	2015	Universidade de Brasília	Claudia Arantes Batista	Enrique Huelva Unternbäumen	Dissertação	Letras / Linguística
O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos	DF	2005	Universidade e Brasília	Claudney Maria e Oliveira e Silva	Maria Luisa Ortiz Alvarez	Dissertação	Letras / Linguística
Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de Alunos surdos .	DF	2007	Universidade de Brasília	Dulcimar de Freitas Alves Oliveira	Cynthia Ann Bell Dos Santos	Dissertação	Letras / Linguística
Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos	GO	2011	Universidade Federal de Goiás	Tânitha Glória de Medeiros	Maria Cristina Dalacorte Ferreira	Dissertação	Letras / Linguística

Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua Inglesa para surdo: um estudo com uma aluna surda e dois Professores de uma escola da rede pública em goiás	GO	2011	Universidade Federal de Goiás	Samara Gonçalves Lima	Maria Cristina Dalacorte Ferreira	Dissertação	Letras / Linguística
A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos : um estudo de caso de um professor de língua inglesa	GO	2010	Universidade Federal de Goiás	Carlete Fátima da Silva Victor	Maria Cristina Dalacorte Ferreira	Dissertação	Letras / Linguística
Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos	GO	2014	Universidade Federal de Goiás	Raquel Araújo Mendes de Carvalho	Dilys Karen Rees	Dissertação	Letras / Linguística
O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma Escola estadual inclusiva de Goiânia Goiânia	GO	2010	Universidade Federal de Goiás	Aline Gomes Souza	Heloísa Augusta Brito de Mello	Dissertação	Letras / Linguística
O ensino de língua estrangeira para Deficiente visual em sala de aula regular do Ensino fundamental	MS	2003	Universidade Católica Dom Bosco	Viviane Gualberto Ferreira	Cláudia Maria de Lima	Dissertação	Educação

FONTE: o próprio autor.

Os trabalhos encontrados (9) são todos do tipo *dissertação* e investigam, em sua maioria, o ensino de inglês para alunos com **deficiência auditiva** (7). As outras produções têm como foco o ensino para alunos com **deficiência visual** (1) e a análise do ensino de inglês em uma **escola inclusiva** (1).

Três dos trabalhos foram defendidos na Universidade de Brasília, portanto, no Distrito Federal, cinco em Goiás, na Universidade Federal de Goiás, e um na Universidade Católica Dom Bosco, no Mato Grosso do Sul. Entre as dissertações, três foram defendidas entre 2000-2009 e seis entre 2010-2016. A área de maior ocorrência de trabalhos é a de Letras/Linguística com 8, restando apenas 1 desenvolvido em um programa de Educação. Os trabalhos foram orientados por 7 professores, sendo que a professora Maria Cristina Dalacorte Ferreira foi a única que orientou mais de um (3).

A análise detalhada dos trabalhos será feita na seção 5. Apresentaremos a seguir o panorama dos programas da Região Sul.

4.5 Região Sul

A população na região alcançou os 27.386.891 em 2010, número que representa 15% da população brasileira na época (IBGE, 2010), distribuídos em apenas 3 estados. De sua população, 7% (2.094.493) possuía Ensino Superior completo e 14% (3.971.181) Ensino Médio completo e Superior incompleto.

A Região possui, de acordo com a Plataforma Sucupira, 40 programas de Pós-graduação em funcionamento na Área de Avaliação de Letras/Linguística e 42 de Educação. Destes, temos 31 programas acadêmicos e 9 profissionais em Letras/Linguística e 34 acadêmicos e 8 profissionais em Educação (Gráficos 2, 3 e 16, a seguir).

Os programas estão distribuídos nas Unidades da Federação conforme a Tabela 10.

Tabela 10 - Região Sul: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.

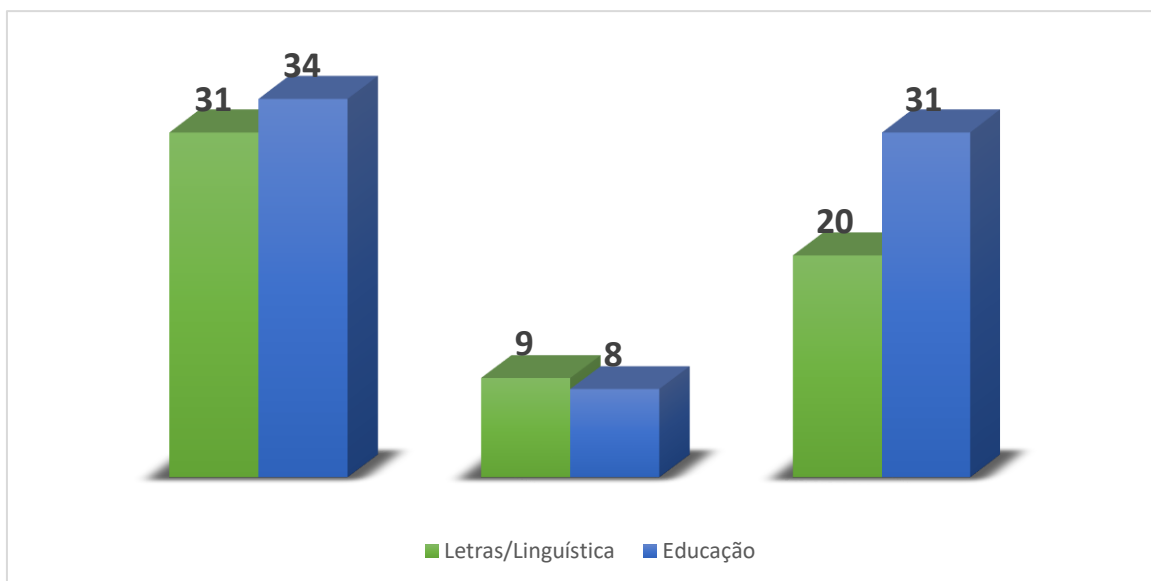
	LETRAS/LINGUÍSTICA		EDUCAÇÃO	
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional
Paraná	11	5	9	2
Santa Catarina	6	2	11	1
Rio Grande do Sul	14	2	14	5

FONTE: o próprio autor.

O Paraná, com 27 programas no total, possui 16 programas de Letras/Linguística e 11 programas de Educação. Santa Catarina, com um número inferior de programas (**em vermelho**), 20 no total, conta com 8 programas de Letras/Linguística e 12 de Educação. O maior número de programas está no Rio Grande do Sul, 35 no total, sendo que 16 programas são da área de Letras/Linguística e 19 programas da área de Educação (**em vermelho**).

Fizemos a exclusão dos programas que não se enquadravam na pesquisa e restaram 55 programas (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Região Sul: Programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.



FONTE: o próprio autor.

Foram excluídos sete programas de Letras/Linguística e apenas 3 de Educação. Suas notas foram distribuídas a seguir (Tabela 11).

Tabela 11 - Região Sul: notas dos programas acadêmicos.

	Letras/Linguística	Educação
Nota 3	4	10
Nota 4	8	10
Nota 5	5	6
Nota 6	3	2
Nota 7	0	1

FONTE: o próprio autor.

Dentre os programas, a maioria em Letras/Linguística foi **nota 4 (8 programas)** e em Educação **notas 3 e 4 (10 programas)**. Sendo que 15 programas em Letras/Linguística são de mestrado e doutorado acadêmico e 5 apenas de mestrado. Em Educação, pesquisamos 21 programas de mestrado e doutorado e 10 programas de mestrado. No que diz respeito à produção, no total foram encontradas, entre 2000 e 2016, 5.037 dissertações e teses nos programas de Mestrado e Doutorado acadêmico na área de Letras/Linguística e um de total 8.865 dissertações e teses em Educação (Tabela 12).

Tabela 12 - Região Sul: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.

Letras/Linguística	Produção		Educação	Produção	
	5.037			8.865	
	Língua Inglesa	Educação Especial		Língua Inglesa	Educação Especial
	309	63		45	530

FONTE: o próprio autor.

Das 5.037 produções da área de Letras/Linguística, 142 estão relacionadas ao ensino de Língua Inglesa e 66 relacionadas à Educação Especial, enquanto na área de Educação, Do total de 8.865 produções, 530 estavam relacionadas à Educação Especial e, apenas, 45 ao ensino de LI. Catalogamos **três** produções com interface (Quadro 3).

Quadro 3 - Região Sul: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.

Título	UF	Ano	Instituição	Autor	Orientador	Tipo	Área
Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)	SC	2015	UFSC	Aline Nunes de Souza	Ronice Muller de Quadros	Tese	Letras / Linguística
O trabalho colaborativo na aprendizagem de inglês como língua adicional com alunos com necessidades educativas especiais	RS	2012	UniRitter	Kathy Rejane Pestana Torma	Valéria Silveira Brisolará	Dissertação	Letras / Linguística
Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes	RS	2013	PUC/RS	Maria Clara Corsini Silva	Lilian Cristine Scherer Hübner	Tese	Letras / Linguística

FONTE: o próprio autor

As três produções foram defendidas dentro desta década (2012, 2013, 2015), uma no estado de SC (2015) e duas no RS (2012, 2013). Uma das teses foi produzida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-graduação em Linguística (nota 6), defendida em 2015. A outra,

na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), no Programa de Pós-graduação em Linguística e Letras (nota 6), defendida em 2013. A dissertação encontrada foi defendida no Programa de Pós-graduação em Letras (nota 3) do Centro Universitário Ritter dos Reis.

Duas das três produções encontradas investigaram o ensino de LI como terceira língua para surdos e uma tratou das questões da aprendizagem de LI por alunos com necessidades educativas especiais de forma geral.

4.6 Região Sudeste

A maior região do país em população, possui apenas quatro estados em que habitam 80.364.410 brasileiros; número que representa 42% da população do Brasil. Destas, 13.023.188 possuíam Ensino Médio completo e Superior Incompleto e 6.750.966 Ensino Superior completo em 2010.

Nas áreas de Letras/Linguística e Educação existem, respectivamente, 75 e 69 programas de Pós-Graduação. Dos 75 programas de Letras/Linguística, 63 são acadêmicos e 12 profissionais. Em Educação são 50 programas acadêmicos e 19 profissionais.

A distribuição do número total de programas em cada área é muito discrepante entre os estados (Tabela 14).

Tabela 13 - Região Sudeste: Distribuição de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais por Unidades da Federação.

	LETRAS/LINGUÍSTICA		EDUCAÇÃO	
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional
São Paulo	36	2	25	11
Minas Gerais	15	5	13	7
Espírito Santo	2	1	1	0
Rio de Janeiro	12	4	11	1

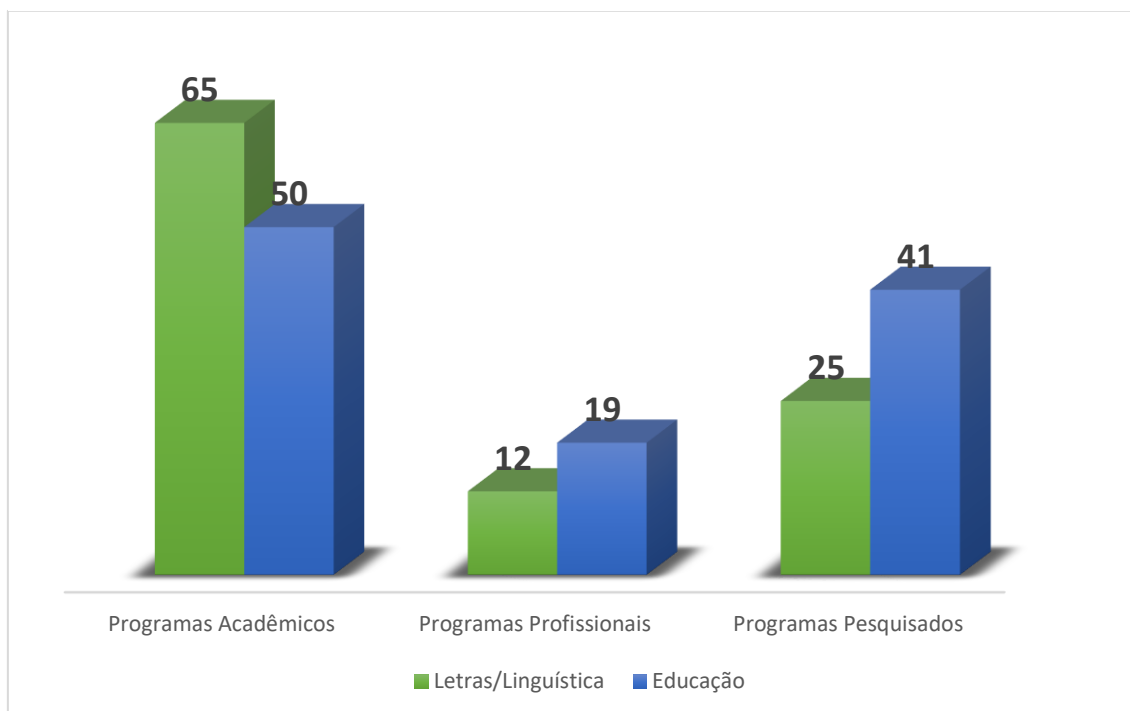
FONTE: o próprio autor.

Observamos que São Paulo é o estado com maior número de programas acadêmicos em Letras/Linguística e Educação. Nos programas profissionais, Minas Gerais possui o maior número em Letras/Linguística e São

Paulo em Educação. O Espírito Santo é o estado com o menor número de programas em ambas as áreas (**em vermelho**).

Foram pesquisados 41 programas na Região Sudeste, após filtrarmos os programas que não eram o foco da pesquisa (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Região Sudeste: Programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos e profissionais em comparação aos programas pesquisados.



FONTE: o próprio autor.

Justificamos o grande número de programas excluídos em Letras/Linguística, 1) pela variedade de subáreas de pesquisa no estado de São Paulo, principalmente na USP, como outras línguas estrangeiras – Japonês, Alemão, Italiano, Russo, etc., 2) o foco na língua portuguesa e 3) em Literatura. O maior investimento recebido pelo estado de São Paulo permite com que programas mais específicos sejam criados.

Os programas pesquisados estão distribuídos de notas 3 a 7 (Tabela 14).

Tabela 14 - Região Sudeste: notas dos programas acadêmicos.

	Letras/Linguística	Educação
Nota 3	6	14
Nota 4	9	14
Nota 5	6	8
Nota 6	2	3
Nota 7	2	2

FONTE: o próprio autor.

Como em outras regiões, a maioria dos programas da Região Sudeste é avaliado com 3 na área de Educação, enquanto na área de Letras/Linguística a maior parte dos programas é nota 4. Os programas nota 7 são apenas quatro, dois em cada área. A produção dos programas de Letras/Linguística alcançou 6.009 trabalhos e a área de Educação 14.972 (Tabela 15).

Tabela 15 - Região Sudeste: distribuição da produção por Área de Avaliação e por área de investigação.

Letras/Linguística	Produção		Educação	Produção	
	6.009			14.972	
	<i>Língua Inglesa</i>	<i>Educação Especial</i>		<i>Língua Inglesa</i>	<i>Educação Especial</i>
	362	67		79	1.217

FONTE: o próprio autor.

Apesar da exclusão de grande parte dos programas de Letras/Linguística, catalogamos 6.009 produções nessa área nas páginas dos programas, dentro do período destacado (2000-2010). Destes, 6% investigaram o ensino de língua inglesa e 2% questões da Educação Especial. Também fica evidente o expressivo número de dissertações e teses da área de Educação, quase 15.000 trabalhos, sendo que menos de 1% teve como foco o ensino de Língua Inglesa. Entretanto, 8% da produção é da área de Educação Especial, percentual alto se considerarmos as produção com essa temática em outras regiões. Um dos fatores que deve ser mencionado é o fato de que está localizado na Região Sudeste o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), da Universidade Federal de São Carlos. Sozinho este programa é responsável por 41% da produção de Educação Especial da região.

Apesar do número de produções, assim como no Centro-Oeste, foram encontrados 8 trabalhos que investigaram o ensino de inglês para alunos com deficiência (Quadro 4).

Quadro 4 - Região Sudeste: Produções acadêmicas com interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial.

Título	UF	Ano	Instituição	Autor	Orientador	Tipo	Área
Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes.	ES	2015	UFES	Janny Aparecida Bachiete	Luciano Novaes Vidon	Dissertação	Letras/Linguística
A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso.	ES	2013	UFES	Sanandrea Torezani Perinni	Rogério Drago	Dissertação	Educação
Representações do Professor de Língua Inglesa no Ensino Inclusivo dos Alunos Surdos	MG	2010	UFMG	Rejane Cristina De Carvalho Brito	Maralice de Souza Neves	Dissertação	Letras
Ensino de língua estrangeira e inclusão: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares	SP	2010	UFSCAR	Ana Cláudia Ferrari Rubio	Ademar da Silva	Dissertação	Letras
Leitura em inglês com surdos: possibilidades	SP	2009	PUC/SP	José Carlos Barbosa Lopes	Fernanda Coelho Liberali	Dissertação	Letras
A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo	SP	2013	PUC/SP	Cynthia Fernanda Ferreira César	Maria Antonieta Alba Celani	Dissertação	Letras
Formação de professores de língua estrangeira sobre deficiência visual no contexto universitário	SP	2011	USP	Cristiana Mello Cerchiari	Vera Lucia Marinelli	Dissertação	Educação
A formação do professor de línguas frente à prática de inclusão ou exclusão	SP	2013	UMESP	Ligia Cirana Rocha De Moura	Maria Leila Alves	Dissertação	Educação
Análise funcional como instrumento de inclusão no ensino de língua estrangeira	SP	2004	UFSCAR	Frances Diana Tornabene De Sousa	Deisy G. Souza	Dissertação	Educação

FONTE: o próprio autor.

5 Apresentação e Análise dos Trabalhos Encontrados

Apresentaremos nesta seção a análise dos trabalhos que investigaram o ensino de língua inglesa para alunos com deficiências encontrados no balanço apresentado na seção 4. Até este ponto, procuramos atingir os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam:

- Fazer um levantamento do número de trabalhos (teses e dissertações) produzidos entre 2000 e 2016 nos programas de pós-graduação avaliados nas áreas de Educação e Letras/Linguística;
- Selecionar os trabalhos que tenham tido como foco de investigação o ensino de inglês para alunos com deficiência;

Para atingirmos nosso objetivo geral, desvendar as relações entre o ensino de LI e a Educação Especial nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação, temos ainda três objetivos específicos a serem galgados:

- Caracterizar as pesquisas quanto: ao contexto de sua produção; ao referencial teórico, à metodologia e aos resultados;
- Caracterizar e analisar os conceitos de deficiência, língua e língua inglesa adotados nos trabalhos;
- Analisar as indicações sobre as possibilidades de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa por alunos com deficiência, conforme os resultados e considerações finais apresentados nos trabalhos.

A seção está organizada de forma a cumprir com os objetivos propostos e, assim, responder as questões de Williams (2014, p. 5, grifo nosso), de que a produção social/cultural da escrita engloba mais do que somente o público-alvo daquela produção, *“trata-se também de onde vêm e vieram os textos e os escritores: quais relações, quais interesses e suposições compartilhados, as diferenças sociais reais da composição da escrita e da leitura”*.

Assim, abrindo a seção, apresentamos o panorama dos trabalhos no que diz respeito ao seu contexto de produção, respondendo às questões: “Quem produz? Onde produz? Quando produz?”. Em seguida, caracterizaremos as pesquisas em relação aos seus referenciais teóricos, objetivos (geral e específicos) e metodologias. Por fim, apresentaremos as possibilidades de ensino/aprendizagem de inglês por alunos com deficiência conforme explicitadas nas pesquisas.

5.1 Panorama Contextual

Como apresentamos na seção 4, foram encontrados 23 trabalhos que investigaram o ensino de LI para alunos com deficiência nas páginas dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil.

Para que possamos conhecer os autores e os orientadores das pesquisas, utilizamos a Plataforma Lattes para acessar seus currículos (Tabela 16).

Tabela 16 - Autores: curso de formação inicial de acordo com informações do currículo Lattes.

Comunicação Social	1
Direito	1
Letras	7
Letras - Português e Espanhol	1
Letras Habilitação Em Tradução de Inglês e Francês	1
Letras Português/ Inglês e Respectivas Literaturas	3
Letras/Inglês e Literaturas Correspondentes	3
Secretário Executivo	2
Não disponível	5

FONTE: o próprio autor.

O maior número de autores é formado no curso de Letras (7), sem especificação de língua. Três formados em Letras habilitação dupla em Português/Inglês e três em Letras habilitação única em Inglês. Para os autores com mais de uma graduação, catalogamos ambos os cursos. No caso dos autores com formação em Comunicação Social (primeira graduação – depois foi para área de Letras) e em Direito (segunda graduação – mudou de área).

Também era de nosso interesse investigar, dado que a maioria dos trabalhos eram dissertações de mestrado, se os autores seguiram carreira

acadêmica para o doutorado e se suas pesquisas estavam relacionadas aos seus interesses do mestrado (Tabela 17).

Tabela 17 - Autores: Continuação da carreira acadêmica para o doutorado.

Fez ou faz doutorado?	
Sim	9
Não	12
Não disponível	2
O doutorado está relacionado ao ensino de inglês para alunos com deficiência?	
Sim	6
Não	3
O doutorado está relacionado à Educação Especial?	
Sim	1
Não	2

FONTE: o próprio autor.

Os autores, de acordo com o Lattes, em sua maioria, não continuaram a carreira acadêmica até o momento (12). Entre os nove que fizeram ou fazem doutorado, seis continuaram investigando as questões que envolvem o ensino de inglês para alunos com deficiência. Entre os outros três autores, apenas um pesquisa na área de Educação Especial e dois mudaram seus interesses de pesquisa.

No que diz respeito aos orientadores, investigamos suas áreas de formação no doutorado e as áreas de atuação, para que pudéssemos traçar seus interesses de pesquisa (Tabela 18).

Tabela 18 - Orientadores: área de formação do doutorado.

Administração Educacional	1
Educação	3
Estudos Linguísticos	2
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	1
Letras	1
Letras (Inglês e Literatura Correspondente)	1
Letras (Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte Americana)	1
Letras Anglo-Germânicas	1
Linguística	2
Linguística Aplicada	4
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	1
Linguística e Letras	1
Psicologia	2

FONTE: o próprio autor.

Os 21 orientadores (três trabalhos foram orientados pela mesma pesquisadora) foram distribuídos em 13 áreas de doutoramento diferentes, sendo que quatro possuem doutorado em Linguística Aplicada, três em Educação, dois em Linguística, dois em Estudos Linguísticos e dois em Psicologia. As outras áreas possuem apenas um pesquisador catalogado cada.

No que diz respeito a suas áreas de interesse, elencamos 56 tópicos (Tabela 19).

Tabela 19 - Orientadores: áreas de interesse.

Administração do Ensino	1	Língua Francesa e Ensino Aprendizagem do Francês F L E	1
Alfabetização	1	Língua Inglesa	1
Análise do Comportamento	1	Língua Portuguesa	1
Análise do Discurso	1	Línguas Estrangeiras Modernas	2
Avaliação do Ensino	1	Línguas Para Fins Específicos	1
Bilinguismo/Educação Bilíngue	4	Linguística	3
Ciclos Escolares	1	Linguística Aplicada	12
Currículo	1	Linguística e Aquisição da Escrita	1
Educação a Distância	1	Literaturas Estrangeiras Modernas	1
Educação de Surdos	1	Métodos e Técnicas de Ensino	2
Educação Especial/Inclusiva	2	Mídia e Educação	1
Educação Infantil	1	Multiletramentos	1
Ensino de Língua Espanhola	1	Multimodalidade	1
Ensino de Língua Inglesa	1	Neurolinguística	1
Ensino de Língua Portuguesa	1	Política Educacional	1
Ensino de Literaturas de Língua Inglesa	1	Processos de Aprendizagem, Memória e Motivação	1
Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula	1	Psicolinguística	2
Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira	1	Psicologia Cognitiva	1
Ensino-Aprendizagem	1	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	1
Ensino-aprendizagem de inglês e inclusão social	1	Psicologia Experimental	1
Ensino-aprendizagem de línguas	1	Radiojornais e Aprendizagem do Francês	1
Estudos Bakhtinianos	1	Tecnologia Educacional	1
Formação Continuada	1	Telejornais e Ensino Aprendizagem do Francês	1
Formação de educadores, professores, diretores e coordenadores	1	Televisão e Ensino Aprendizagem de Francês	1
Formação de Professores	3	Teoria e Análise Linguística	2
Francês Para Fins Específicos	1	Tradução	3
Inglês como segunda língua	1	Tradução e Interpretação	1
Letras	3	Tradução Português Inglês	1

FONTE: o próprio autor.

Os orientadores, em seus currículos demonstram interesse por 56 áreas. Os pares de tópicos *Bilinguismo e Educação Bilíngue* e Educação Especial/Inclusiva e Educação Especial foram colocados em um só tópico cada par. O tópico com maior incidência de orientadores é a *Linguística Aplicada* (12), seguido pelas áreas de Educação Bilíngue/Bilinguismo (4), *Formação de Professores, Letras, Linguística e Tradução* (3) e *Educação Especial/Inclusiva, Línguas Estrangeiras Modernas, Métodos e Técnicas de Ensino e Teoria e Análise Linguística* (2).

Ao observamos 12 orientadores se identificam com a área de Linguística Aplicada e que apenas dois professores com a área de Educação Especial e um com a Educação de Surdos, podemos aventar a hipótese de que a área de ensino de língua inglesa para alunos com deficiência ainda não possui um grupo consolidado de pesquisadores. Isto por que, apesar da área de Linguística Aplicada tentar “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (MOITA LOPES, 2006a, p. 14, *grifo do autor*), os pesquisadores não se posicionam como pesquisadores da linguagem em relação à deficiência. Assim, apesar de orientarem pesquisas na área da deficiência, não se identificam com ela ou orientam/orientaram pesquisas isoladas relacionadas a ela, salvo as exceções apontadas.

Deve-se argumentar também em favor dos pesquisadores, pois, como apontado por Kleiman (2013, p. 56):

quem se aventura pelas complexas vias do diálogo interdisciplinar corre o risco de ver seus projetos sem financiamentos porque não se enquadram rígida e perfeitamente em nenhuma das disciplinas que poderiam contribuir para melhor analisar e entender o problema de pesquisa.

Podemos supor essa como uma das razões que levam os orientadores a não se posicionarem como pesquisadores das questões da deficiência.

Para que pudéssemos aprofundar nossa análise, investigamos nos currículos dos orientadores, na seção de *Orientações Concluídas*, se haviam orientado outros trabalhos relacionados à deficiência (Tabela 20).

Tabela 20 - Orientadores: orientações na área da deficiência.

Orientou outros trabalhos relacionados à deficiência?	
Sim	9
Não	12
Quantos?	
1 trabalho	2
2 trabalhos	1
3 trabalhos	1
4 trabalhos	1
5 trabalhos	0
6 ou mais trabalhos	4

FONTE: o próprio autor.

Identificamos nove pesquisadores que já orientaram outros trabalhos na área da deficiência. Quatro deles orientaram seis ou mais trabalhos e os outros, menos de cinco trabalhos. O número de orientadores com e sem trabalhos na área da deficiência nos permite afirmar que em apenas quatro casos a deficiência pode ser considerada como um campo recorrente de interesse de pesquisa do orientador. Ao mesmo tempo, nos 12 casos restantes, as dissertações e teses orientadas são provavelmente trabalhos isolados em suas carreiras.

Ainda no que concerne ao contexto de produção, de acordo com o levantamento, os trabalhos foram defendidos, em sua maioria, em programas da área de Letras/Linguística, são do tipo dissertação, em universidades públicas (Tabela 21).

Tabela 21 - Análise Contextual: Tipos de Programa, Documento e Instituição.

Programas	Letras 18	Educação 5
Documento	Tese 3	Dissertação 20
Instituição	Pública 17	Privada 6

FONTE: o próprio autor.

Os trabalhos catalogados dividem-se em 20 dissertações e três teses, defendidos em 18 programas de Letras/Linguística e cinco de Educação, em 17 instituições públicas e seis privadas.

Ao cruzarmos o número de pesquisadores que fizeram ou fazem doutorado investigando o ensino de inglês para alunos com deficiência (Tabela 18), concluímos de que ainda é insípida a pesquisa da área no Brasil, visto que, apesar do número de dissertações (20), apenas três trabalhos com o nível de aprofundamento de uma tese de doutorado foram desenvolvidos no Brasil. Levantamos a hipótese de que esses pesquisadores serão os futuros orientadores dessa área no Brasil.

A primeira dissertação defendida catalogada data do ano de 2003 e desde então houve, pelo menos, um trabalho com essa temática defendido por ano, com exceção de 2006 (Tabela 22).

Tabela 22 - Ano de defesa das dissertações e teses catalogadas.

2003	1	2010	4
2004	1	2011	3
2005	1	2012	1
2007	1	2013	4
2008	1	2014	2
2009	1	2015	3

FONTE: o próprio autor.

Damos destaque para os anos de 2010, 2011, 2013, e 2015 com quatro, três, quatro e três trabalhos defendidos, respectivamente. A distribuição anual não permite inferir que os trabalhos tenham sido induzidos por eventos oficiais ou políticas públicas específicas. Apesar do incremento de pesquisas a partir de 2010, o ainda baixo número de trabalhos pode estar ligado à falta de tradição de investigações sobre esse tema e às dificuldades de financiamento e fomento de pesquisas dessa natureza (KLEIMAN, 2013).

Em resumo à seção 4, todas as regiões, com exceção da região Norte, possuem trabalhos defendidos com esse interesse de pesquisa (Tabela 23).

Tabela 23 - Número de trabalhos defendidos por região e por Unidade da Federação.

		Unidade da Federação	
		Ceará	1
		Distrito Federal	3
Norte	0	Espírito Santo	2
Nordeste	2	Goiás	5
Centro-Oeste	9	Mato Grosso do Sul	1
Sul	3	Minas Gerais	1
Sudeste	9	Rio Grande do Sul	2
		Santa Catarina	1
		São Paulo	6
		Sergipe	1

FONTE: o próprio autor.

Os trabalhos estão concentrados nas regiões Centro-Oeste (9) e Sudeste (9), nos estados de Goiás (5) e São Paulo (6), especificamente. Apesar de ser o estado com maior número de trabalhos, esta produção ainda é baixa se compararmos ao número de programas da região, 25 em Letras/Linguística e 41 em Educação. Especialmente porque está localizado no estado o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, onde catalogamos apenas um trabalho. É importante também apontar que é deste estado o primeiro programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem do Brasil, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Moita Lopes, 2006). Além do exposto, a região abriga os maiores e mais consolidados programas de pós-graduação da área, bem como a maior parte da população com alguma deficiência do país, conforme apresentamos na subseção 2.3 e na seção 4.

Em síntese, marcamos que a produção intelectual investigada tem início em 2003 e ganha incremento a partir de 2010. Ela está concentrada nas regiões Centro-Oeste, em Goiás, e Sudeste, em São Paulo, com produções isoladas no Nordeste e no Sul. O maior número de trabalhos (20) é produto de pesquisas de mestrado em universidades públicas (17) em programas de pós-graduação da área de Letras/Linguística. Não identificamos orientadores que tenham como foco principal de suas pesquisas o ensino de inglês para alunos com deficiência.

Após expormos a questões contextuais, analisamos os trabalhos na próxima subseção.

5.2 Análise Conceitual

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar a análise conceitual das dissertações e teses que investigaram o ensino de inglês para alunos com deficiência encontrados no balanço. Dos 23 trabalhos catalogados, tivemos acesso a 20, que serão analisados a seguir²⁵.

A análise foi feita a partir da ficha apresentada na seção de Metodologia (ver subseção 3.3) e será desenvolvida por tópicos e no conjunto total dos trabalhos, sem a identificação específica, em respeito aos autores, orientadores e perspectivas teórico-metodológicas adotadas. Retomando brevemente, para esta seção os tópicos foram agrupados da seguinte forma:

- Estímulo / Provocação;
- Justificativa;
- Referencial Teórico (autores citados, conceito de deficiência e de língua inglesa);
- Público-alvo;
- Metodologia;
- Resultados e Considerações sobre o ensino de língua inglesa para alunos com deficiência.

A primeira categoria de análise elencada foi *Estímulo / Provocação*, que diz respeito às razões pelas quais o pesquisador se interessou pelo tema (Tabela 24).

Tabela 24 - Trabalhos analisados: Estímulo/Provocação.

Estímulo / Provocação	Ocorrências
Acadêmico	4
Pessoal	3
Profissional	8
Pessoal / Profissional	2
Acadêmico / Profissional	1
Não menciona	2

FONTE: o próprio autor.

²⁵ Entramos em contato com os autores dos três trabalhos não encontrados, mas não obtivemos resposta.

Verificamos a partir das leituras dos trabalhos que o maior estímulo para investigação do ensino de inglês para alunos com deficiência é por meio da atuação profissional dos pesquisadores (11). Ao se depararem com alunos com deficiência e não se acharem capazes de ensiná-los, esses profissionais procuraram programas de pós-graduação para investigarem seus próprios espaços de trabalho. Mesmo com número superior do estímulo profissional, não podemos desconsiderar o número de pesquisadores que opta por esse tema a partir do contato com a literatura acadêmica da área (5) ou por experiência pessoal (5), contato com parentes, amigos, colegas de trabalho que possuem alguma deficiência. Dois trabalhos não mencionaram o estímulo inicial para a pesquisa.

Esse dado instiga-nos a refletir acerca de dois pontos importantes: da construção social da crença na ineducabilidade da pessoa com deficiência e do papel da universidade na formação de professores e pesquisadores.

Sendo o principal estímulo um contato prévio com alunos com deficiência em sala de aula, encontramos uma contradição no senso comum e nas próprias dissertações. Isto é, se o discurso vigente é o de que os professores não se sentem preparados para atuar com esses alunos (Tabela 25) e eles só se preparam quando tem contato com eles em sala de aula, a ideia de que o professor precisa primeiro se preparar para depois atuar com esses alunos é contraditória. O professor não se sente preparado, mas também não se prepara previamente, é socialmente impingido nele que essa população não consegue aprender e de que, portanto, nem estará (ou não deveria estar) na escola.

O papel da universidade, neste caso, seria o de promover espaços para discussão teórica sobre a deficiência para que os futuros professores possam compreendê-la como uma construção social e, assim, quebrar conceitos elaborados previamente e atuar de forma mais independente em sala de aula (HELLER, 2016; WILLIAMS, 2011b).

Essa situação se confirma ao olharmos para as *Justificativas* apresentadas nos trabalhos (Tabela 25).

Tabela 25 - Trabalhos analisados: Justificativa.

Justificativa	Ocorrências
Falta de pesquisas	8
Necessidade de conhecer o espaço da sala de aula inclusiva	6
Prática	4
Legal	4
Não menciona	5

FONTE: o próprio autor.

As justificativas que ensejam o maior número de trabalhos recaem sobre a lacuna deixada pelas áreas em relação à investigação acadêmica e a necessidade de conhecer a sala de aula com alunos com e sem deficiência.

Instiga-nos que o *estímulo* com maior incidência seja a prática e que a *justificativa* seja a falta de pesquisas. Podemos considerar que a prática levou a procura de pesquisas, com objetivo de solucionar problemas cotidianos, e a ausência de pesquisas com esse foco tornou-se uma justificativa para o desenvolvimento do trabalho. Contudo, a procura da pesquisa para aplicabilidade direta e imediata em sala de aula revela uma concepção superficial do papel das ciências humanas na sociedade.

Conforme Heller (2016), a produção de conhecimento científico objetiva descolar-se da esfera da cotidianidade e transpor a superficialidade do senso comum de forma a possibilitar concepções críticas da organização social. A adoção da pesquisa como a **produção cultural intelectual do humano** intenta concebe-la em suas relações históricas e dialéticas com a sociedade para que contribua para melhor compreensão das relações humanas entre si e com o mundo (HELLER, 2016; WILLIAMS, 2007; 2011b; 2015).

As categorias *legal* e *não menciona* revelam um aspecto preocupante nas pesquisas, a ausência de embasamento teórico para justificar e dar respaldo aos trabalhos e suas análises. Esse fato, como apontado por Williams (2011b; 2015), impede que as pesquisas se posicionem criticamente frente aos dilemas sociais e rompam com o senso comum estabelecido na vida cotidiana. Ademais, Williams (2015) também aponta que o excessivo apego à prática, em detrimento da teoria, coloca a produção do conhecimento em contradição. Enquanto deveria ser fonte de reflexão e crítica se coloca a serviço da conservação da desigualdade do sistema capitalista.

Esse argumento ganha respaldo ao analisarmos as bases teóricas dos trabalhos (Tabela 26).

Tabela 26 - Trabalhos analisados: Referencial Teórico Adotado.

Referencial Teórico	Ocorrência
Análise Aplicada do Comportamento	1
Análise do Discurso	1
Aprendizagem Colaborativa	1
Competência Comunicativa	1
Comunicação Intercultural	1
Ensino Comunicativo de Línguas	2
Materialismo Dialético	1
Psicanálise	1
Teoria da Atividade	1
Teoria da Complexidade	1
Teoria da Pós-modernidade	1
Teoria Socio-Histórico-Cultural	7
Não explicita base teórica	7

FONTE: o próprio autor.

As categorias elencadas no Referencial Teórico são oriundas dos trabalhos, ou seja, conforme os próprios autores se posicionaram. Observamos que os 20 trabalhos se distribuem em 12 bases teóricas, sendo que sete deles não se posicionaram explicitamente em relação ao referencial teórico. Retomamos nossa discussão acerca da importância do posicionamento teórico crítico.

Os trabalhos categorizados como *Não explicita base teórica* foram assim denominados por adotarem em seus capítulos teóricos fontes legais (leis e decretos) e oficiais (documentos expedidos por órgãos nacionais e internacionais) como supostas bases teóricas. Entretanto, advogamos que a utilização desses recursos não possibilita nem uma visão crítico-social da deficiência nem a transposição da ordem social vigente.

Marx e Engels (2010, p. 117) defendem que

Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo, por mais que sejam adornadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Este conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático – porém, uma transformação no interior dos limites da pequena burguesia.

Nesse sentido, as leis funcionam como conservadoras e reguladoras do sistema (MARX; ENGELS, 2010; 2015). Mézáros (2008, p. 48), por sua vez, argumenta que esperar a transformação com base em leis e decretos “é permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada no capital”. Nestes trabalhos elas são utilizadas como recurso para justificar a necessidade de incluirmos alunos com deficiência nas escolas como se essa fosse uma forma de alterarmos nossa concepção da deficiência como defeito, inferior e patológica. A utilização das leis em trabalhos acadêmicos é uma forma de reprodução acrítica do discurso oficial e está atrelada ao esvaziamento teórico sofrido pela produção científica em ciências humanas (HELLER, 2016; MARX; ENGELS, 2010; MÉSZÁROS, 2008; WILLIAMS, 2015).

Fica evidente também a adoção da perspectiva da Teoria Socio-Histórico-Cultural por sete trabalhos, teoria com maior incidência entre todas. Porém, ao elencarmos os autores mais citados (Tabela 27) e cruzarmos com as concepções de deficiência (Tabela 29), uma incoerência revela-se entre a referência e a concepção.

Tabela 27 - Trabalhos analisados: Autores mais Citados.

Autor	Ocorrência
Capovilla, Fernando C.	5
Góes, Maria C. R. de	6
Goldfeld, Márcia	9
Karnopp, Lodenir B.	6
Mantoan, Maria Teresa E.	6
Perlin, Gladis T. T.	10
Quadros, Ronice M.	14
Skliar, Carlos	9
Stainback & Stainback	4
Vygotski, Lev.	10

FONTE: o próprio autor.

A autora mais citada entre os trabalhos foi a pesquisadora Ronice Muller de Quadros da Universidade Federal de Santa Catarina, com pesquisa voltada para educação de pessoas surdas. Este foco também é dos pesquisadores Carlos Skliar, Fernando Capovilla, Marcia Goldfeld, Gladis Perlin, Lodenir Karnopp e Maria Teresa Mantoan. Esses autores são os mais recorrentes uma vez que o Público-Alvo da maioria dos trabalhos é a surdez (Tabela 28).

Tabela 28 - Trabalhos analisados: Deficiências investigadas.

Público-Alvo	Ocorrências
Surdez	14
Cegueira	3
Deficiência Intelectual	1
Alunos com NEE	3

FONTE: o próprio autor.

Sendo a maioria dos trabalhos voltada para o ensino de inglês para pessoas surdas, justifica-se a recorrência de citações de pesquisadores que voltaram suas carreiras de pesquisa para essa área. Duas ressalvas, porém, precisam ser feitas.

Primeiro, o fato de, apesar da população com deficiência visual (em torno de 35.000.000) ser muito superior à população com deficiência auditiva (em torno de 9.000.000), a pesquisa sobre ensino de inglês para cegos e outros deficientes visuais ainda é insipiente no Brasil. Ponto a ser retomado adiante.

Segundo, retomando nossa discussão acerca das bases teóricas, os autores mais recorrentes nos trabalhos são, sem dúvida, pesquisadores de referência na área, mas não se constituem como base teórica. A utilização desses pesquisadores como base teórica não possibilita a vinculação da pesquisa com um arcabouço teórico-metodológico que seja capaz de analisar, refletir e criticar as minuciosas e complexas relações sociais. Ela esvazia conceitos que deveriam estar no cerne dos trabalhos, como suas concepções de deficiência e língua (Tabela 29) (WILLIAMS, 2011b).

Tabela 29 - Trabalhos analisados: Conceitos de Deficiência, Língua e Língua Inglesa.

Deficiência	Ocorrências	Língua	Ocorrências	Língua Inglesa	Ocorrências
Legal	9	Social	10	Língua Estrangeira	15
Médica	4	Biológica	1	Língua Adicional	1
Oficial	7	Não define	9	Língua Franca	3
Social	8			Língua Internacional	1
Não define	0			Não define	5

FONTE: o próprio autor.

A definição de deficiência a partir da lei foi identificada em nove dos 20 trabalhos e como um fenômeno social em oito. Sua definição a partir de documentos oficiais nacionais e/ou internacionais foi identificada em sete trabalhos e

em quatro a perspectiva médica. Todos os trabalhos utilizaram alguma fonte de definição de deficiência, o que não acontece com os conceitos de Língua e Língua Inglesa.

A maioria dos autores se posicionou como um pesquisador da língua como aspecto social (10), entretanto, nove não definiram ou não fizeram discussões em relação a ela, entre eles, mesmo trabalhos que adotaram perspectivas sociais de deficiência. Este é um dado extremamente relevante na área, uma vez que a maioria dos pesquisadores se coloca como Linguistas Aplicados e que o centro da pesquisa Linguística Aplicada é investigar os diferentes papéis da linguagem na sociedade (MOITA LOPES, 2006a; 2006b; 2013).

Em relação ao conceito de Língua Inglesa²⁶, embora oito trabalhos se posicionem como perspectivas sociais e sete adotem a Teoria Socio-Histórico-Cultural como base teórica, a maioria dos trabalhos ainda adota o conceito de inglês como língua estrangeira. O conceito vai de encontro com as últimas pesquisas em Linguística Aplicada que procuram descentralizar o poder anglófono sobre a língua. (JORDÃO, 2014; RAJAGOPALAN, 2003; 2011; SEIDHOFER, 2001). A discussão de inglês como língua adicional aparece em apenas um trabalho e a *língua franca* ou *internacional* em quatro, o que significa que mesmo fazendo a discussão nestas perspectivas, para os autores ela ainda é considerada uma língua estrangeira.

O esvaziamento teórico que apontamos em relação à seleção da base teórico-metodológica, ecoa na definição destes conceitos-chave para as pesquisas em ensino de língua inglesa. A adoção acrítica e a-histórica dos conceitos não contribui para o alcance do papel da produção intelectual, refletir sobre o socialmente posto como verdade (WILLIAMS, 2011b).

Não é nosso objetivo aqui atribuir valor aos posicionamentos teóricos adotados pelos autores e orientadores, contudo, dentro de nossa concepção social e dialética da deficiência a adoção de perspectivas médico-clínicas e pós-modernas da deficiência não possibilita o rompimento das barreiras sociais e físicas impostas a essa população. Elas enfatizam o defeito e escondem o sujeito que está além dele (AMARAL, 1992; FERREIRA, 1995; VYGOTSKI, 1997).

²⁶ Entendemos que os conceitos de *Lingua Franca* e Língua Internacional não estejam diretamente relacionados ao ensino, mas eles foram agrupados com os outros por fazerem parte de uma discussão importante sobre a língua inglesa e por estarem indiretamente ligados ao ensino (JORDÃO, 2014).

Especificamente, a pós-modernidade rompeu com o aprofundamento teórico e concepção histórica da sociedade (WILLIAMS, 2011a). Para Williams (2011a), ela encontrou um espaço confortável na sociedade burguesa e não mais consegue romper com a lógica do capital. Suas mudanças são apenas corretivas, mas não transformadoras (MÉSZÁROS, 2008; 2010; 2011; WILLIAMS, 2011a).

Ainda a esse respeito frisamos a recorrência do recurso de *apud*²⁷ nas pesquisas. O recurso é previsto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e é utilizado para citar uma fonte não lida diretamente pelo autor, mas que foi citado por um intermediário entre os dois. Nas pesquisas analisadas, autores como Vygotski, Marx e Engels, Foucault e mesmo pesquisadores de referência brasileiros com artigos publicados dentro dos anos 2000 foram citados com o auxílio do *apud*. Ele inviabiliza a apropriação da base teórica pelo autor e contribui para o esvaziamento dos conceitos. Essa forma de construção da pesquisa acadêmica da voz ao senso comum que, por sua vez, está embebido de preconceitos e concepções superficiais da sociedade. Argumentamos que com a internet o fácil acesso a artigos e livros (em bibliotecas, websites e lojas virtuais) torna o uso do *apud* ainda mais indesejável, principalmente em pesquisas dentro da pós-graduação. Seu uso é recomendado somente em casos em que é impossível encontrar a fonte original.

Em relação à Metodologia das pesquisas, atrelamos o alto índice de pesquisas de estudo de caso ao número de pesquisas que tiveram como estímulo principal a atuação profissional (Tabela 30).

²⁷ Expressão latina que significa *citado por*

Tabela 30 - Trabalhos analisados: Metodologias adotadas.

Metodologia	Ocorrências
Cunho Colaborativo	1
De cunho etnográfico	2
De cunho exploratório	1
Estudo de Caso	9
Etnografia	3
Hermenêutica-Fenomenológica	1
Interpretação Discursiva	1
Interpretativista	2
Intervenção Crítica	1
Investigação Empírica	1
Pesquisa Participativa	1
Pesquisa Qualitativa	10
Pesquisa-ação	1
Qualiquantitativa	2

FONTE: o próprio autor.

Metade dos trabalhos se posiciona como pesquisa qualitativa e nove como estudos de caso. A escolha pelo estudo de caso está diretamente ligada ao *Estímulo / Provocação* profissional, pois permite ao professor, que é agora pesquisador, analisar uma realidade parecida com aquela que o levou a investigar o tema proposto, sem, contudo, generalizá-la.

O que nossa análise revela, porém, é que as 11 pesquisas que tiveram o professor como foco e as nove caracterizadas como estudos de caso que investigaram a sala de aula inclusiva, tiveram como resultado a falta de conhecimento do professor sobre a deficiência e sua *incapacidade* para ensinar alunos dessa população.

Posicionamo-nos, neste caso, em favor do professor. Pesquisas que se proponham a investigar a ação do professor na sala de aula inclusiva que tenham como resultado o eco do senso comum, não contribuem para romper nem com a crença na ineducabilidade da pessoa com deficiência nem na construção social de que não se aprende na escola pública, alvo de 18 dos 20 trabalhos, por incompetência dos professores (LIMA, 2011).

Assim, os resultados e as considerações sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência foram separados em cinco categorias: Professor/Aluno, Professor/Intérprete, Aluno, Sala de Aula e Educação (Tabela 31).

Tabela 31 - Trabalhos analisados: considerações sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência.

Referência	Consideração	Ocorrências
Professor / Aluno	Professor e aluno devem saber LIBRAS	8
	Saber LIBRAS/BRAILLE não é garantia de aprendizagem	2
	Professor e aluno são ambos responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem	1
Professor / Intérprete	Professor não está preparado	7
	Intérprete é essencial	2
Aluno	Alunos com e sem deficiência compartilham as mesmas dificuldades	3
	Aluno surdo não precisa saber ler em Português para aprender ler em inglês	3
	Ensino de leitura para surdos	5
Sala de aula	Sala de aula inclusiva não é o melhor espaço para o aluno com deficiência	7
	Turmas pequenas de alunos com e sem deficiência	4
Educação	A educação como um todo tem problemas	2
	Material inadequado	4
	Carga horária insuficiente	1

FONTE: o próprio autor.

Na categoria Professor/Aluno, elencamos as considerações que estão diretamente ligadas a esses dois sujeitos. Em oito trabalhos tanto o professor quanto o aluno devem saber LIBRAS para que o processo de ensino/aprendizado ocorra. Em direção contrária, dois autores consideram que o conhecimento em LIBRAS ou BRAILLE, tanto do professor quanto do aluno, não são garantia de aprendizagem; e uma das dissertações considera professor e aluno como responsáveis pelo sucesso da aprendizagem.

Retomamos a voz de Bueno (2013) que argumenta que o ensino do conteúdo tem sido substituído pelo ensino dessas formas de comunicação, como se isso fosse suficiente para garantir a aprendizagem. Nos casos elencados, a falta da proficiência está sendo utilizada como justificativa para a não aprendizagem, assim como a falta de preparo dos professores, em sete dos trabalhos.

Vygotski (1997) defende que as dificuldades dos alunos com deficiência, uma vez transpostos os limites sociais impostos por ela, serão as mesmas dos alunos sem deficiência, como foi considerado por apenas três dos trabalhos. Se considerarmos que Vygotski é referência em metade dos trabalhos encontrados (10), indicamos uma contradição entre a base teórica supostamente adotada e as considerações feitas sobre o ensino.

A mesma contradição recai sobre a sala de aula. Sete pesquisadores apontam que a sala de aula regular não é o melhor espaço para alunos com deficiência e quatro afirmam que o ideal seria salas menores com alunos com e sem deficiência, assim como defende Vygotski (1997).

Ainda sobre as considerações sobre o ensino, quatro pesquisadores avaliaram o material utilizado como inadequado e somente três problematizaram a educação como um todo, sendo que dos três, um argumenta em favor do aumento da carga horária de língua inglesa.

Na próxima seção, recapitularemos a dissertação como um todo, dando foco nas Considerações Finais sobre a análise e os Resultados.

6 Considerações Finais

“Enquanto, por efeito de leis e costumes, houver proscricção social, forçando a existência, em plena civilização de verdadeiros infernos, e desvirtuando, por humana fatalidade, um destino por natureza divino; enquanto os três problemas do século – a degradação do homem pelo proletariado, a prostituição da mulher pela fome, e a atrofia da criança pela ignorância – não forem resolvidos; enquanto houver lugares onde seja possível a asfixia social; em outras palavras, e de um ponto de vista mais amplo ainda, enquanto sobre a terra houver ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis.”

Victor Hugo, 1862

Em 1862, Victor Hugo apontava os sérios problemas que eram gerados pela dominação de alguns privilegiados sobre as classes menos favorecidas, a ignorância, a miséria, a prostituição, a degradação, a asfixia social. Ainda em 2016, os problemas do S19 nos parecem de fácil compreensão.

Não ousaríamos, de forma alguma, nos compararmos com a obra de Victor Hugo, mas acreditamos que a produção do conhecimento científico tem como dever analisar e produzir novas formas de conceber a sociedade, procurando transpor os limites estabelecidos pela dominação do capital de forma a oferecer possibilidades de subversão ao sistema implantado para sua conservação. Diante do panorama contemporâneo e dessas considerações, justificamos a importância de estudos como este (HELLER, 2016; MARX; ENGELS, 2010; WILLIAMS, 2011b; 2015).

Adotamos como ponto de partida desta pesquisa a apresentação dos pilares que seriam responsáveis por sua sustentação. Como apontamos, a força que nos move é produto de nossa compreensão das bases da sociedade capitalista como produtoras, ao mesmo tempo, de riqueza e pobreza, de conhecimento e ignorância, de igualdade e desigualdade. A mola propulsora deste trabalho é nossa indignação com a incompetência de um sistema em cumprir suas promessas e melhor distribuir suas riquezas.

A partir das bases teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-dialético-cultural (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2015; WILLIAMS, 1992; 2011b; 2015), delimitamos como objetivo geral o levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e

Educação, para que pudéssemos desvendar as relações entre o ensino de língua inglesa e a deficiência.

Para que o objetivo proposto pudesse ser atingido, delimitamos cinco objetivos específicos:

- Fazer um levantamento do número de trabalhos (teses e dissertações) produzidos entre 2000 e 2016 nos programas de pós-graduação avaliados nas áreas de Educação e Letras/Linguística;
- Selecionar os trabalhos que tenham tido como foco de investigação o ensino de inglês para alunos com deficiência;
- Caracterizar as pesquisas quanto: ao contexto de sua produção; ao referencial teórico, à metodologia e aos resultados;
- Caracterizar e analisar os conceitos de deficiência, língua e língua inglesa adotados nos trabalhos;
- Analisar as indicações sobre as possibilidades de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa por alunos com deficiência, conforme os resultados e considerações finais apresentados nos trabalhos.

A seguir, procuramos apresentar, sucintamente, algumas considerações sobre eles e os resultados encontrados ao longo do percurso. É de crucial importância que deixemos em evidência que a razão principal de ser do balanço histórico da produção intelectual é impor questões a ela e apontar suas possíveis contradições. Como retomamos ao longo de todo o trabalho, partimos do pressuposto teórico, como objetivo fundante da pesquisa nas ciências humanas, o descolamento com a cotidianidade e o adensamento teórico.

Isto esclarecido, em resumo, pesquisamos 178 programas de pós-graduação em Letras/ Linguística e Educação no Brasil e catalogamos 46.256 dissertações e teses, dentro do período proposto (2000-2016).

Inicialmente, o balanço permitiu indicar a precariedade da assistência pública aos programas avaliados com notas 3 e 4, principalmente aqueles localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Advogamos em favor de políticas públicas que tenham como foco a ampliação e a consolidação desses programas, em especial a criação de programas no único estado brasileiro onde não identificamos nenhum programa: o Amapá.

Como indicamos, nosso objetivo era encontrar os trabalhos que tivessem como foco o ensino de inglês para alunos com deficiência. Assim, dentro dos 46 256 trabalhos, selecionamos 20 dissertações e três teses para a análise, ou seja, apenas 0,04% da produção.

Os 23 trabalhos encontrados foram defendidos, majoritariamente, em programas de pós-graduação da área de Letras/Linguística de universidades públicas, nos estados de São Paulo e Goiás. Tivemos acesso a 20 dos 23 trabalhos e a análise apresentada diz respeito a eles.

Não nos propusemos a avaliar os trabalhos e/ou atribuir-lhes valor (bom ou ruim), este papel (de avaliação) é delegado somente aos seus respectivos orientadores e às bancas escolhidas. Buscamos possíveis contradições nos trabalhos, que pudessem dar brecha para a voz do senso comum, conseqüentemente, impossibilitando a transposição dos limites sociais e dos padrões estabelecidos pela ideologia que governa o sistema do capital (EAGLETON, 2011a; HELLER, 2016; MARX; ENGELS, 2010; 2015; WILLIAMS, 2011b; 2015).

Consideramos não termos identificado, entre os trabalhos analisados, a efetiva interface entre as áreas de Letras/Linguística e Educação Especial. Parece-nos que, talvez devido ao medo dos possíveis efeitos da interdisciplinaridade no que diz respeito ao financiamento de suas pesquisas e influência na carreira acadêmica (KLEIMAN, 2013), ainda não encontramos trabalhos que evidentemente apresentem a interface entre as duas áreas.

Observamos também o preocupante esvaziamento teórico das pesquisas e a falta de embasamento teórico para justifica-las e para suas análises. Em consequência, esse esvaziamento resulta em concepções ainda preconceituosas da deficiência e visões limitadas do papel social da linguagem. Também identificamos a desconsideração pelo papel do professor e de seu conhecimento. Vários dos trabalhos têm um tom de desqualificação do professor em relação ao pesquisador e desconsideram suas práticas de sala aula. Pesquisas com essa característica reforçam o estereótipo da pesquisa acadêmica como encastelada na universidade e como incansável crítica da prática dos professores, sem contribuir para sua transformação.

A esse respeito, os pesquisadores tinham como objetivo, na maioria das pesquisas, a análise da prática dos professores. Entretanto, em suas análises, apresentam apenas a voz do senso comum da incompetência do professor da

escola pública e da posição do aluno com deficiência como aquele não é ensinado e, portanto, não aprende.

Assim, é difícil indicar o avanço e a consolidação da pesquisa com esse foco, dado que seus resultados têm apontado sempre na mesma direção: os professores se sentem incapazes e a escola não está preparada. Apenas três estudos, por meio de atividades e cursos, propuseram novas formas de compreensão do ensino de inglês para suas populações-alvo.

Não nos debruçaremos aqui sobre as questões que dizem respeito aos conceitos de inclusão e exclusão²⁸, feito também apenas por um dos autores analisados e adotado acriticamente por 15 deles. Apenas nos posicionaremos a favor do direito de qualquer aluno ocupar a sala de aula regular e ter acesso e evidentemente se beneficiar dos processos de ensino/aprendizagem. Esperamos que, ao lado de tão vasta produção, esta pesquisa possa contribuir, ainda que de forma simples, tanto para as áreas de Letras/Linguística e Educação, quanto para, especificamente, o ensino de inglês de inglês para alunos com deficiência.

6.1 Limitações e sugestões para trabalhos futuros

Apesar de não ter sido jamais nossa pretensão a de esgotar toda a produção das áreas investigadas, apontamos como a maior limitação deste estudo a impossibilidade de alcançarmos todas as pesquisas que investigaram o ensino de inglês para alunos com deficiência.

Encontramos, por outros meios (leitura das dissertações e teses analisadas e conversas informais com outros pesquisadores), outros trabalhos sobre as relações do ensino de inglês e a deficiência. Citamos:

CORRÊA. L. N. **Políticas Educacionais para o ensino de Inglês para Surdos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

NAVES, S. F. L. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2003.

²⁸ Ver Martins (2012).

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RAMOS, M. D. **A menina cega que —enxergou — os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, A. D. **O Aluno Surdo na Sala de Aula Inclusiva de Língua Inglesa.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Os trabalhos acima não foram analisados por não terem sido catalogados a partir da metodologia estabelecida para esta pesquisa. Como supracitado, nosso objetivo não era catalogar toda a produção, mas testarmos um percurso metodológico de fácil compreensão e acesso para qualquer professor e/ou pesquisador que estivesse interessado em procurar pesquisas nessa área de investigação.

Outros balanços poderiam definir e adotar outros percursos (como o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, ou acesso pelo Lattes dos orientadores e/ou autores, Diretório de Grupos de Pesquisa etc.), contudo, mesmo nestes casos ter como objetivo atingir a totalidade de trabalhos é inviável.

7 Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03/12/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02/12/2016.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02/12/2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 02/12/2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de Escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1ª. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: Lacunas e Avanços. *In*: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press: 1999.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. 6th ed. New York: Routledge, 2008.

COSTA, Iná Camargo. Prefácio à edição brasileira. *In*: WILLIAMS, Raymond. **A Política e as Letras**. Trad. André Glaser. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CRYSTAL, David. **English: The global language**. London, UK: The US English Foundation, 1996.

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **O Registro de Dados sobre Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Censo Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Londrina/PR**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

EAGLETON, Terry; BEAUMONT; Matthew. **A tarefa do Crítico: diálogos com Terry Eagleton**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ELIOT, Thomas Stearns. **Collected Poems: 1909-1962**. London: Faber and Faber, 1963.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**; tradução Nélio Schneider. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como Língua Franca: atitudes de formadores de professores. *In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs.). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Campinas: Pontes Editores, 2011.*

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3ª ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As Novas e Velhas faces da crise do Capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n.3, p. 407-426, set/dez. 2013, pp. 407-426.

HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 11ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos Fraturados: cultura e sociedade no século XX**. Trad. Berilo Vargas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções: 1789-1898**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a História Operária**. Trad. Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848-1875**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010: características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação de Pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica De Carvalho MAGALHÃES (Org.). **Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo Da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital** (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura**. Trad. de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 3ª reimpressão. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Calvinin Martorano. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Reunião Anual Da Anped**, 33. 2010, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPEd, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso em: 05/12/2016.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1ª. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/12/2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, LUIZ PAULO DA (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEW LEFT REVIEW. Apresentação. *In*: WILLIAMS, Raymond. **A Política e as Letras**. Trad. André Glaser. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Vitor Hugo. **Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Paraná**: Predominância da Segregação e da Filantropia. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006,

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2ª ed. (1ª Reimpressão) São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 2008.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O "World English – Um fenômeno muito mal compreendido. *In*: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. **Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado**. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf. Acesso em: 02/06/2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Natalia Gomes dos. **Os Indicadores Educacionais das Instituições Especiais no Brasil: A Manutenção Dos Serviços Segregados Na Educação Especial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SEIDHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Madrid, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Trad. Waltensir Dutra – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos – São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Política do Modernismo: contra os novos conformistas**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Trad. André Glaser – São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

WILLIAMS, Raymond. **A Produção Social da Escrita**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo**. trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Rio de Janeiro, 2006.