

Principais barreiras para a inclusão educativa e ensino de línguas estrangeiras a estudantes com deficiência visual no Paraguai

Recepção: junho 2019
Aceitação: julho de 2019

Autores

Lourdes Gabrielle Osuna Martín*
Universidade Nacional de Assunção
Assunção, Paraguai
gabyosuna@gmail.com

Luís Eduardo Wexell-Machado**
Universidade Nacional de Assunção
Universidade Autônoma de Assunção
Assunção, Paraguai
lewmachado@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever informações coletadas de 27 profissionais que trabalham com aprendizes com deficiência visual – ADV – sobre as principais barreiras para a sua inclusão educacional e social, bem como o acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, com uso de enquetes e observação não-participante em três instituições de atendimento educacional especializado, localizadas em Assunção, Paraguai. Entre as barreiras apontadas por esses profissionais, destacam-se: o rechaço, o desinteresse e a falta de capacitação de professores regulares; a escassez de recursos nas escolas, a falta de apoio ou superproteção das famílias e; a assistência irregular às instituições especializadas. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, as dificuldades encontradas por eles versavam sobre a dificuldade de acesso a recursos instrucionais adaptados às necessidades dos ADV no país, sobretudo para o desenvolvimento e avaliação das destrezas de expressão e compreensão escritas dos aprendizes da língua.

Palavras-chave: educação inclusiva; deficiência visual; barreiras de acesso; língua estrangeira

* Lourdes Gabrielle Osuna Martín é graduada em Português Língua Estrangeira pela Universidade Nacional de Assunção (UNA), Paraguai, participante do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Autônoma de Assunção. Atualmente está ensinando português como língua estrangeira no curso Técnico Superior em Gestão Hoteleira Vatel, em Assunção, Paraguai. Suas áreas de pesquisa são sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de perspectivas inclusivas atuais.

** Luís Eduardo Wexell-Machado é formado em Letras Inglês-Português pelo Centro Universitário da FMU - São Paulo, Brasil; Especialização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem pela OEI; Especialização em Ensino de Língua Mediada por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Espanhola pela Universidade de Alcalá, Espanha; Mestre em Literatura Literária e Crítica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Paraguai. É professor de Língua Estrangeira Portuguesa e professor de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras e Metodologia de Pesquisa na Licenciatura em Língua Portuguesa, Instituto Superior de Línguas, Universidade Nacional de Assunção. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Paraguai, onde atua como pesquisador nas áreas de criação de materiais didáticos, Pesquisa Narrativa e ensino de línguas com o uso de novas tecnologias.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento
NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0



Revista *Estudios de Lenguas* |
Volumen 2, Número 1, enero-julio 2019 / ISSN 2618-4222 (on line)

Principales barreras para la inclusión educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes con discapacidad visual en Paraguay

Resumen: El objetivo de este artículo es describir informaciones recolectadas de 27 profesionales que trabajan con aprendices con discapacidad visual - ADV – sobre las principales barreras para su inclusión educativa y social, bien como el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, realizamos una investigación exploratoria, de abordaje cualitativo, con uso de encuestas y observación no participante en tres instituciones de atención educacional especializada, localizadas en Asunción, Paraguay. Entre las barreras señaladas por estos profesionales, se destacan: el rechazo, desinterés y la falta de capacitación de profesores regulares; la escasez de recursos de las escuelas; la falta de apoyo o sobreprotección de las familias y; la asistencia irregular a las instituciones especializadas. En lo que refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, las dificultades encontradas por ellos versaban sobre el acceso a recursos de instrucción adaptados a las necesidades de los ADV en el país, y la evaluación de las destrezas de expresión y comprensión escrita de los aprendices en la lengua.

Palabras clave: educación inclusiva; deficiencia visual; barreras de acceso; lengua extranjera

Main barriers to educational inclusion and foreign language teaching for visually impaired students in Paraguay

Abstract: The aim of this article is to describe the information gathered from 27 professionals who work with learners with visual impairment - LVI – about the main barriers to educational and social inclusion, and the access to foreign language learning. To do so, we conducted an exploratory research with a qualitative approach, and applied surveys and non-participant observation in three specialized educational institutions, located in Asunción, Paraguay. Among the barriers mentioned by these professionals, the following stand out: the rejection, disinterest and lack of training of mainstream teachers; the scarcity of school resources; the lack of support or overprotection of families and; the irregular assistance to the specialized institutions. Regarding foreign language teaching, the difficulties they encountered relate to the access to instructional resources adapted to the needs of the ADV in the country, and the evaluation of the reading comprehension and written expression of the students in the language.

Key words: inclusive education; visual impairment; barriers of access; foreign language

Principaux obstacles à l'inclusion scolaire et à l'enseignement des langues étrangères pour les élèves ayant une déficience visuelle au Paraguay

Résumé: L'objectif de cet article est de décrire les informations recueillies de 27 professionnels travaillant avec des apprentis ayant une déficience visuelle – ADV – sur les principaux obstacles pour leur inclusion scolaire et sociale, bien comme l'accès à l'enseignement de langues étrangères. Pour cela, nous avons réalisé une recherche exploratoire, d'un point de vue qualitatif, grâce à des enquêtes et observation(s) sans participation au sein de trois institutions éducatives spécialisées, localisées à Assomption, Paraguay. Parmi les obstacles identifiés par ces professionnels,

on distingue: le rejet, le désintérêt et le manque de formation des enseignants des institutions scolaires conventionnelles; le manque de ressources scolaires spécifiques des institutions éducatives; le manque de soutien ou surprotection des familles; et l'assistance irrégulière des étudiants aux institutions spécialisées. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les difficultés qu'ils ont rencontrées étaient liées à l'accès aux ressources d'enseignement adaptées dans le pays et à l'évaluation de la compréhension et expression écrite des apprentis dans la langue.

Mots-clés: éducation inclusive; déficience visuelle; barrières d'accès; langue étrangère

Principali barriere all'inclusione educativa e all'insegnamento di lingue straniere a studenti con deficienza visiva in Paraguay

Sommario: L'obiettivo di questo articolo è descrivere le informazioni raccolte da 27 professionisti che lavorano con allievi con invalidità visiva - ADV – sulle principali barriere all'inclusione educativa e sociale, e all'accesso all'apprendimento delle lingue straniere. Per questo realizziamo una ricerca esplorativa, con un approccio qualitativo, con un uso di sondaggi e osservazioni non partecipative in tre istituzioni di offerta educativa specializzata, localizzate ad Asunción, Paraguay. Tra le barriere indicate da questi professionisti, si segnalano: il rifiuto, il disinteresse e la mancanza di formazione dei professori regolari; la scarsità delle risorse scolastiche; la mancanza di sostegno o l'iperprotezione delle famiglie; e l'assistenza irregolare alle istituzioni specializzate. Per ciò che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, le difficoltà riscontrate si concentrano nell'accesso alle risorse di istruzione adattate alle necessità degli ADV nel paese, e nella valutazione delle competenze di espressione e comprensione scritta degli allievi nella lingua.

Parole chiave: educazione inclusiva, deficienza visiva, barriere di accesso, lingua straniera

Wichtigste Hindernisse für die bildungsbezogene Integration im Fremdsprachenunterricht mit sehbehinderten Lernenden in Paraguay

Abstract: Ziel dieses Beitrags ist es, Informationen zu beschreiben, die von 27 Fachleuten gesammelt wurden, die mit sehbehinderten Lernenden arbeiten, über die wichtigsten Hindernisse für ihre bildungsbezogene und soziale Integration sowie den Zugang zum Fremdsprachenlernen. Zu diesem Zweck haben wir eine explorative Untersuchung mit einem qualitativen Ansatz durchgeführt, indem wir Umfragen und nicht teilnehmende Beobachtungen in drei Spezialausbildungseinrichtungen in Asunción, Paraguay, durchgeführt haben. Unter den von diesen Fachleuten aufgezeigten Hürden fallen folgende auf: die Ablehnung, die Interesslosigkeit und die mangelnde Ausbildung regulärer Lehrer; die Knappheit der Ressourcen in Schulen; die mangelnde Unterstützung oder die Überprotektion von Familien; und die unregelmäßige Anwesenheit an Spezialausbildungseinrichtungen. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, betrafen die Schwierigkeiten, auf die sie stießen, den Zugang zu Unterrichtsressourcen, die an die Bedürfnisse der sehbehinderten Lernenden im Land angepasst sind, und die Bewertung der schriftlichen Ausdrucks- und Verständnismöglichkeiten der Lernenden in der Sprache.

Stichwörter: Inklusive Bildung, Sehbehinderung, Zugangsbarrieren, Fremdsprache

Introdução

Nas sociedades contemporâneas de hoje, multifacetadas em suas expressões culturais, sociais e linguísticas, o conhecimento de uma língua estrangeira (LE) torna-se um bem altamente valorizado para o desenvolvimento pessoal, profissional e social de todo indivíduo (*European Commission*, 2005). Não menos relevante está o fato de possibilitar a abertura para diferentes culturas, promover a tolerância entre as pessoas, favorecendo a edificação de sociedades multiculturais mais receptivas, pacíficas e inclusivas (Davis, 2004, citado por McColl, 2005).

O Paraguai não está alheio a essas características das sociedades contemporâneas e, por isso, no campo legal, de suas políticas linguísticas, instituiu a Lei de Línguas N° 4251 de 2010, na qual o Estado deve promover a oferta do ensino de LE, especialmente os idiomas oficiais das Nações coassociadas em organizações supranacionais (Capítulo 1, Artigo 6), já a partir do ensino médio.

No país, como em outras nações, os livros e materiais didáticos utilizados no ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras estão voltados aos interesses e características apropriadas a cada faixa etária dos aprendizes, sugerindo tarefas provocadoras que abrangem atividades variadas: música, arte, narrações e descrições a partir de imagens com o intuito de

motivar os alunos na aprendizagem do idioma (Ministério de Educação e Cultura, 2014; Araluce, 2002). No entanto, a instrução baseia-se fortemente no uso da visão, prejudicando a acessibilidade e participação dos aprendizes com deficiência visual na sala de aula de LE.

Este trabalho surgiu da inquietação causada pela falta de políticas e iniciativas claras relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras em colégios e instituições com alunos portadores de deficiência, especificamente para aprendizes com deficiência visual, de agora em diante ADV.

Ao não encontrar referências sólidas sobre o ensino de LE para ADV na literatura nacional, nos preocupamos em tratar de explorar o cenário escolar em que esses alunos se desenvolvem e as principais dificuldades ou barreiras enfrentadas por eles a partir das referências assinaladas pelos profissionais que trabalham na área da deficiência visual, com especial interesse naqueles que ensinam idiomas estrangeiros.

No Paraguai, a educação inclusiva funciona com o apoio de centros especializados que atuam de forma complementar ao ensino regular (Lei de Educação Inclusiva 5136, 2013, Capítulo IV, Artigos 7 e 8). Os ADV recebem, por um lado, suporte em áreas específicas, que formam parte de um currículo adicional, e têm por função fomentar sua autonomia ao longo da vida;

e, por outro lado, recebem suporte no desenvolvimento do plano curricular regular desenvolvido nas escolas e colégios. Esses centros também prestam apoio aos professores das matérias do currículo escolar comum quanto às necessidades e características de ensino para ADV.

Três centros especializados que prestam suporte aos ADV conformam o contexto deste trabalho. Os centros foram selecionados por conveniência, já que pareceram ser, aos olhos dos autores deste artigo, os mais relevantes da cidade de Assunção, Paraguai.

Utilizamos, com os profissionais conformados por psicólogos, terapeutas educacionais e pedagogos, um questionário tendo como referência os trabalhos de Milian e Ferrell (1998), Topor e Rosenblum (2013), e Ferreira (2014) que tinham como temática principal o ensino-aprendizagem de inglês e espanhol para ADV em contextos educativos regulares.

A justificativa dessa pesquisa se assenta na escassez de informação sobre o ensino de LE para ADV, disciplina de oferta obrigatória na educação média, e no desconhecimento sobre as principais barreiras enfrentadas pelos ADV em seu processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Espera-se que as informações apresentadas neste artigo contribuam para o trabalho dos tomadores de decisão e atores educativos, principalmente quanto ao fomento dos recursos adequados e às condições necessárias para a instalação de práticas educativas mais inclusivas para a população de deficientes visuais no Paraguai, notadamente no que se refere ao ensino de LE.

Quadro Teórico

Entre as pessoas com deficiência, aquelas com impedimentos visuais requerem especial atenção já que os sistemas educativos estão pensados para receber e atender alunos videntes, pressupondo que estes já chegam às escolas com experiências visuais, que podem fazer comparações visuais, que possuem memória visual e que são capazes de usar a visão para ampliar seu conhecimento (Bishop, 2004). Portanto, as práticas de ensino, inclusive de línguas, se baseiam fortemente em recursos e elementos visuais: imagens, gráficos, desenhos, diagramas, entre outros, situando os ADV em situação de extrema desvantagem em comparação com seus colegas videntes.

Especificamente sobre as barreiras educacionais, Owen-Hutchinson, Atkinson & Orpwood (1998, citado em Bishop & Rhind, 2011) as reagrupam em quatro categorias gerais: atitudinal, institucional, ambiental e física. Se bem essas barreiras foram identificadas na educação superior, pensamos que elas também se manifestam nos demais níveis educacionais.

A primeira categoria refere-se às atitudes e comportamentos de pessoas-chave com as quais o aprendiz com deficiência visual interage (Bishop & Rhind, 2011); entre elas, pais/tutores legais, professores e colegas de sala de aula. A título de exemplo, os autores mencionam que os pais podem determinar em que medida seus filhos recorrem aos serviços de apoio e à aquisição de habilidades e saberes necessários para a sua independência.

A segunda categoria corresponde às provisões e recursos disponibilizados para o atendimento educativo de ADV (Bishop & Rhind, 2011). Por exemplo, é importante que as informações impressas sejam pro-

videnciadas em formatos acessíveis (Spungin & Ferrell, 2007).

A terceira categoria, as barreiras de cunho ambiental, trata sobre o acesso físico dos ADV às instituições, salas de aulas e acomodações em geral. Ter que movimentar-se no espaço físico da escola e localizar as suas instalações, como a biblioteca ou a sala de aula, podem ser desafios consideráveis para esses aprendizes (Bishop & Rhind, 2011).

A quarta categoria se refere às barreiras de ordem física experimentadas pelo ADV: ler durante longos intervalos de tempo pode ocasionar cansaço ou dores de cabeça, por exemplo. Diferentemente das categorias anteriores, as barreiras físicas são de difícil superação, já que são intrínsecas ao indivíduo (Bishop & Rhind, 2011).

Conforme Andrade (2010), os ADV precisarão de dois tipos de adaptações cruciais para acessar o currículo educativo geral, e assim minimizar as potenciais barreiras causadas pela deficiência: as “adaptações do entorno físico” e a “provisão de recursos técnicos” (p. 12).

As primeiras são modificações e acomodações a serem realizadas tanto na sala de aula como nas demais áreas da instituição acadêmica, com vistas a facilitar o acesso dos alunos e promover sua inclusão física (Andrade, 2010).

Enquanto que as segundas concernem o uso de materiais e recursos especiais que garantam “um adequado acesso e reprodução da informação” (Andrade, 2010, p. 12) por parte do ADV. Por exemplo, o emprego de máquinas de datilografia Braille, o uso de livros em formato áudio, trabalhar com impressões adaptadas, objetos con-

cretos ou materiais em relevo. (Andrade, 2010; Lei de Educação Inclusiva 5136, 2013).

Ambas adaptações devem estar acompanhadas de uma série de estratégias educativas gerais a serem consideradas para otimizar o desempenho e rendimento escolar dos ADV (Cox & Dykes, 2001; Spungin & Ferrell, 2007; Andrade, 2010; Jordá, 2015). Uma delas diz respeito à priorização e uso de enfoques de ensino experienciais e multissensoriais, concebidos como dois pilares na educação de ADV (Efstathiou & Polichronopoulou, 2015).

Outra estratégia tem a ver com viabilizar materiais em formatos adequados ao tipo de deficiência visual (Spungin & Ferrell, 2007; Andrade, 2010). Por exemplo, para as atividades de leitura, apresentar o material em formato Braille para alunos cegos, e fontes especiais (letra ampliada, em negrito, com espaços etc.) para os alunos com baixa visão. Além disso, será necessário o uso de materiais em diversas texturas e formas para facilitar e estimular a percepção tátil; materiais concretos (reais); ajudas óticas e não óticas necessárias; tecnologias assistivas¹ (de Sá, de Campos & Silva (2007). Por último, é imprescindível empregar palavras precisas para descrever ações, dar instruções ou orientar; perguntar aos alunos se necessitam alguma assistência especial, como o uso de gravadores, lupas, textos em outros formatos, iluminação da sala; informar sobre o tipo de material que será utilizado (vídeos, filmes, áudios, computadores, textos em braille, PDFs); discutir alternativas de como apresentar o conteúdo do material a ser trabalhado; descrever oralmente os objetos, imagens, desenhos, gráficos inseridos no material utilizado;

¹ Conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou melhorar habilidades funcionais de pessoas com algum tipo de deficiência (Cook e Hussey, 1995, citado em Bersch, 2008).

trabalhar conjuntamente com os responsáveis legais dos ADV (Cox & Dykes, 2001; Spungin & Ferrell, 2007; Andrade, 2010).

Além das modificações e adaptações de acesso ao currículo regular, é importante que os ADV recebam apoio complementar em áreas específicas para compensar as necessidades únicas impostas pela restrição visual, com vistas a fomentar a sua autonomia ao longo da vida (Bishop, 2004). Entre as áreas trabalhadas desse currículo adicional, encontram-se: orientação e mobilidade (O&M)²; habilidades para a vida diária (HVD)³; eficiência sensorial⁴; e uso de tecnologias assistivas.

Esse treinamento deverá ser realizado e orientado por professores capacitados e especialistas na deficiência visual e dependerá das necessidades educativas de cada sujeito (Bishop, 2004; Spungin & Ferrell, 2007; Andrade, 2010; Sapp & Hatlen, 2010; Morris & Sharma, 2011). Alguns indivíduos precisarão treinamento especializado em todas as áreas do currículo especial, enquanto que outros receberão apoio apenas em algumas. Em qualquer dos casos, essa instrução deverá ter lugar em horário oposto ao de sua escolaridade, variando a quantidade de horas e tempo de treinamento de um caso a outro (Sassaki, 2005; Bishop, 2004).

Entre os poucos trabalhos identificados na literatura internacional há a concordância de que a deficiência visual em si não impossibilita a aprendizagem de uma LE, e sustentam que assimilação do idioma

depende da viabilização de metodologias, recursos e práticas de ensino adaptados às necessidades e características de aprendizagem únicas do aluno e de sua condição visual (Araluce 2002; Motta, 2004; Magalhães, 2009; Orsini-Jones, 2009; Sánchez, 2009; Andrade, 2010).

No que respeita às metodologias de ensino de LE para ADV, os estudos apontam para a importância de se adotar abordagens multissensoriais e experienciais (Milian & Ferrell, 1998; Araluce, 2002; Donley, 2002; European Blind Union, 2010; Andrade, 2010; Topor & Rosenblum, 2013). As primeiras, possibilitam aos ADV o uso de outros caminhos perceptuais para acessar à informação e aos significados veiculados nas linguagens orais e escritas e que, no caso particular da LE, dão-se principalmente através de indícios visuais e auditivos. A experiencial oferece aos alunos a oportunidade de construir um aprendizado relevante e significativo, por meio da experimentação e autorreflexão. É necessário mediar o ensino da língua com as experiências prévias e os conhecimentos assimilados e dominados pelos ADV na sua língua materna (Andrade, 2010).

Em conformidade com as adaptações apresentadas anteriormente, àquelas que podem ser realizadas nas aulas de LE são: usar o material didático em formato Braille ou fonte ampliada; utilizar versões em áudio do livro; substituir as imagens e desenhos do material didático por brinquedos e objetos tridimensionais para facilitar

2 Área direcionada à instrução de habilidades que permitam às pessoas com deficiência visual explorar, orientar-se e deslocar-se de forma independente e segura em entornos físicos e sociais (Andrade, 2010; Bishop, 2004; Gil, González, Osuna, Polo, e Vallejo, 2001).

3 Série de destrezas associadas aos hábitos e condutas que formam parte do cotidiano das pessoas: higiene, asseio pessoal, boas maneiras à mesa, códigos de vestimenta etc. (Andrade, 2010; Spungin e Ferrel, 2007; Bishop, 2004).

4 Área focada no uso de métodos, técnicas e recursos especiais que contribuam com o desenvolvimento de habilidades sensoriais – utilização do resto visual, uso da audição e de outros sentidos – que facilitem o acesso ao ambiente por parte da pessoa com deficiência visual (Jordá, 2015; Andrade, 2010).

a exploração tátil; empregar substâncias que possuam uma fragrância distinta para trabalhar o olfato (Araluce, 2002; Donley, 2002; Motta, 2004; Andrade, 2010; European Blind Union, 2010; Efstathiou & Polichronopoulou, 2015).

As estratégias identificadas em Donley (2002), Araluce (2002) e Dantas (2014) têm a ver com propiciar atividades nas quais os alunos possam trabalhar em grupos e discutir sobre diferentes temas, incentivando o diálogo e a comunicação entre pares; usar diferentes tecnologias para enfatizar e sustentar a aprendizagem; soletrar o vocabulário escrito ou projetado no quadro; descrever qualquer recurso visual empregado; fornecer oportunidades para o aprendizado prático; e usar objetos concretos/reais.

Particularmente, a manipulação de objetos reais, como moedas, materiais escolares, frutas, entre outros, para trabalhar, por exemplo, o vocabulário na sala de aula de LE, pode contribuir no entendimento de como outras culturas percebem o mundo, fomentando o respeito e a tolerância entre os alunos (Araluce, 2002; European Blind Union, 2010).

Por último, segundo Conroy (2005), o planejamento prévio e a organização que o professor faz para estruturar o ambiente de aprendizagem e os materiais a serem usados, na aula de LE, são fundamentais e são capazes de influenciar consideravelmente o aprendizado da criança com essa deficiência.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que tem como objetivo conhecer as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão educacional

e social, principalmente no ensino de LE segundo as referências dos profissionais questionados, que são especialistas em atividades junto a ADV.

Para cumprir com o objetivo, se realizou um relatório de observação não participante e uma enquete nas três instituições especializadas, que conformam o contexto desta pesquisa, sobre as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão dos ADV. De forma complementar, procuramos, de acordo com o referencial teórico apresentado, pontuar o uso ou a falta do uso de metodologias adequadas, por parte dos profissionais envolvidos no processo de inclusão de ADV, nas atividades de ensino de LE.

Cada uma das instituições participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a divulgação dos dados das instituições e, em conjunto com os profissionais especializados, a divulgação dos dados das enquetes e dos relatórios de observação. As enquetes foram entregues em formato impresso e completadas uma única vez pelos informantes.

As enquetes foram destinadas a todos os profissionais das três instituições responsáveis pelo processo de aprendizagem dos deficientes visuais. Dos quarenta e dois profissionais que trabalham nas instituições estudadas, vinte e sete completaram as informações, sendo vinte mulheres e sete homens com idade entre trinta e um e quarenta anos. Cinco deles são cegos e um possui baixa visão.

Os dados coletados foram codificados em cinco diferentes categorias, quatro relacionadas com as barreiras educacionais: atitudinal, institucional, ambiental e física, e uma quinta codificação geral que inclui outras barreiras apresentadas pelos profes-

sionais e que foram indutivamente extraídas das enquetes.

As enquetes foram entregues diretamente a cada um dos profissionais participantes para preenchimento no local e no momento da entrega. Para os participantes com deficiência visual, as enquetes foram apresentadas de forma oral e as respostas foram gravadas em áudio e verificadas por colegas de trabalho.

Os fragmentos selecionados e apresentados nos resultados são os mais significativos e estão disponíveis na íntegra em idioma espanhol em: Mendeley Data (Osuna, L.G, 2019). Com relação às questões éticas, seguimos as orientações do Comitê de Ética da Publicação (Committee on Publication Ethics – COPE, em inglês).

Resultados

No que respeita à experiência na atuação com deficientes visuais, dos vinte e sete profissionais que responderam à enquete, a maioria (quinze) respondeu possuir entre dois e cinco anos de prática profissional.

Onze disseram contar com uma titulação em formação docente; dez disseram possuir um título universitário; quatro, título de pós-graduação; um deles mencionou ter apenas o nível primário e um deles não respondeu à pergunta específica sobre formação acadêmica.

No que tange à função dos participantes, a *Figura 1* revela que os centros estudados contam com profissionais de diversas áreas, sendo as de professor e de professor de apoio as mais desempenhadas.

Sobre a sua atuação profissional, vinte e cinco informantes especificaram dedicar-se à formação educacional e dois à formação e capacitação para a inserção laboral. Entre as áreas específicas de atuação relacionadas com a deficiência visual, a *Figura 2* evidencia que as áreas de Braille, deficiência visual em geral e HVD são as mais desempenhadas. No item 'outro', especificou-se as seguintes áreas: eficiência visual, apoio à inclusão e mobilidade das mãos (trabalhar com fios, cintos, porta vasos, caixas, tranças e artesanato em geral).

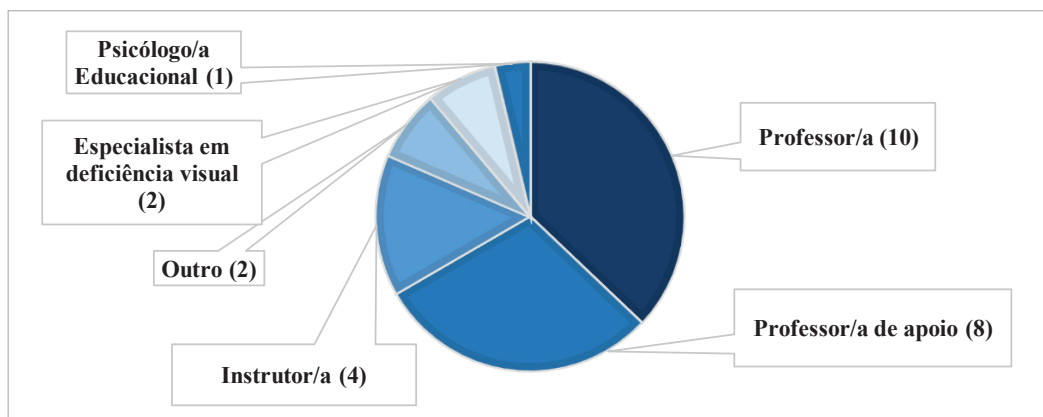


Figura 1. Cargo exercido pelos profissionais paraguaios. Observação: No item 'outro' foram especificadas as seguintes funções, assistente social e encarregado da produção de materiais.

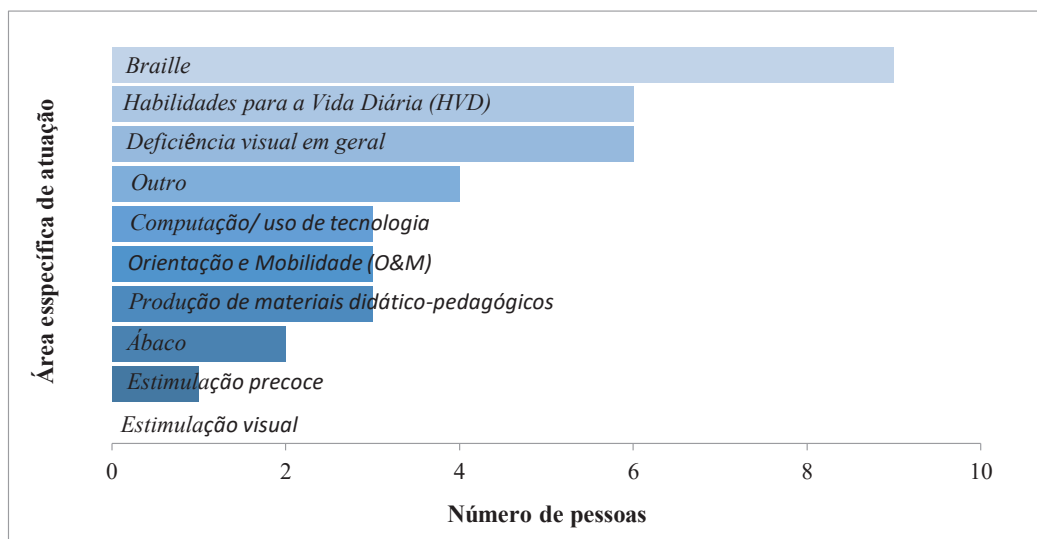


Figura 2: Áreas específicas de desempenho profissional dos participantes, e relacionadas à deficiência visual.

Com relação à uma formação específica em deficiência visual, dezesseis afirmaram possuir certificação na área. Contudo, é importante mencionar que, no momento de preencher a enquete, um profissional indicou ser a única pessoa a ter recebido uma certificação especial na área no país; outro participante disse que os certificados obtidos no centro especializado correspondiam mais propriamente a “cursos curtos na área”, e não a uma titulação. Isto sugere que alguns dos entrevistados poderiam ter confundido o conceito de ‘certificação’ com o de ‘capacitação’.

No tocante às barreiras tratadas a partir de Owen-Hutchinson, Atkinson & Orpwood (1998, citado em Bishop & Rhind, 2011), selecionamos os seguintes fragmentos cujas transcrições completas, coletadas em espanhol, encontram-se disponíveis na base de dados de Mendeley Data (Osuna, L.G, 2019).

Barreira Atitudinal: no contexto paraguaio, a barreira atitudinal se traduz em

superproteção ou pela falta de apoio – emocional e pedagógico – por parte das famílias. A respeito da superproteção, selecionamos o seguinte fragmento:

Ao ser superprotegida, a criança com deficiência visual se bloqueia, não tem independência, exclui-se socialmente. São poucos os casos em que as famílias adaptam o que corresponde viver ao seu filho com deficiência visual (que manipule os objetos, mostrar com a percepção tátil o que o rodeia). Eles precisam de muita estimulação (...) para poderem se desenvolver como pessoas. Caso contrário, será retraída, quieta, insegura (Osuna, L. G., 2019).

Contudo, essa superproteção os impossibilita de “ter as suas experiências”, sendo estas imprescindíveis “para a construção de sua aprendizagem” (Osuna, L. G., 2019). A falta de apoio, por sua vez, está vinculada ao desinteresse e irregularidade de dar

acompanhamento pedagógico e emocional às crianças, tanto nas instituições especializadas como nas regulares. Consequentemente, “a ausência das crianças à turma dificulta o trabalho (especializado), pois não há continuidade no processo de aprendizagem, o qual se torna longo, muito longo, às vezes” (Osuna, L. G., 2019). Essa barreira atitudinal também tem a sua origem

(...) no nível da comunidade, porque geralmente sempre assumimos que a deficiência visual está no último lugar entre as deficiências; no momento de viver em um mundo de arquitetura e imagem, pensa-se que a pessoas com deficiência visual – baixa visão ou cegueira total – não podem ser funcionais, nem cuidar de sua vida, nem ter autonomia, pelo fato de não dispor de informações diretas (Osuna, L. G., 2019).

No âmbito educacional, os profissionais apontaram para a falta de “predisposição dos professores das escolas regulares” de trabalhar com ADV, que muitas vezes se dá por “falta de tempo” (Osuna, L. G., 2019). Outro profissional mencionou a falta de formação e preparação dos docentes e colaboração das instituições de ensino

Hoje falamos muito sobre Educação Inclusiva, aprovada pela Lei 5136 (...), mas a grande dificuldade está em operacionalizar essa inclusão. Muitas vezes, nossos jovens e adultos – inclusive crianças – também se encontram como que segregados dessa participação no âmbito educacional, devido ao desconhecimento dos professores: Qual é a metodologia a ser utilizada? Quais são os materiais a serem usados? E também, muitas vezes, essa falta de predisposição em colaborar também com a instituição

(especializada) que nos aproximamos do departamento de serviço de inclusão educacional para fornecer apoio, mas muitas vezes também não acontece por parte da instituição regular (...) (Osuna, L. G., 2019).

Também o desconhecimento “por parte da população em geral sobre a deficiência visual” (Osuna, L. G., 2019), leva a atitudes discriminatórias que obstaculizam sua inclusão.

Barreira institucional: no contexto paraguaio, se relaciona com a falta de recursos básicos: regletes, punções, bengalas para cegos e máquinas de datilografia Braille que, segundo os profissionais, eram trazidos de outros países como Argentina e Brasil, já que não são produzidos no Paraguai: “porque em nosso país não existe uma empresa onde adquirir estes materiais” (Osuna, L. G., 2019).

Contudo, a maioria manifestou que alguns dos recursos estavam muito além da capacidade orçamentária das instituições públicas, como o caso da máquina de datilografia Braille *Perkins*, cujo custo estimado é de US\$ 800, e dos recursos informáticos e tecnológicos, como computadores e programas acessíveis. Sobre este último ponto, um participante comentou que o “custo elevado dos computadores” limitava seus alunos a acessar a “mais práticas sobre o uso da tecnologia” (Osuna, L. G., 2019). De forma geral, insistiram na carência de materiais didáticos adaptados ao tipo de deficiência visual, levando muitos deles a ter que “adaptar tudo” (Osuna, L. G., 2019) para poder dar atendimento a esse alunado. É necessário destacar que no país, as barreiras institucionais estão diretamente relacionadas a fatores econômicos.

Barreira ambiental: no Paraguai, as barreiras de cunho ambiental estão relacionadas não somente às dificuldades de ADV para movimentarem-se no ambiente escolar, como também às péssimas condições de ruas, calçadas e a precariedade do transporte público. Sendo, portanto, algo de difícil solução a curto e médio prazos.

Barreira física: não se obtiveram dados a respeito desta barreira na enquete realizada no contexto selecionado.

Além das barreiras das categorias de Owen-Hutchinson et al. (1998), os profissionais paraguaios destacaram outras dificuldades ou barreiras de características emocionais e outras relacionadas com a falta de formação e preparação profissional.

Por dificuldade emocional, apontou-se para a “insegurança, desconfiança, medo devido à sua experiência, discriminação, rechaço” (Osuna, L. G., 2019) causados pela deficiência. Além disso, um profissional manifestou que

(...) muitas vezes é uma limitação quando a pessoa com deficiência se limita a essa relação social. Para que haja verdadeira inclusão, deve haver (...) uma predisposição no nível subjetivo da mesma pessoa com deficiência visual, pois muitas vezes o medo à mudança, o medo ao desconhecido, o medo a ser rejeitado faz com que a mesma pessoa como que feche a couraça e esteja sempre como rejeitando estabelecer uma relação social com outra pessoa sem deficiência. E isso também torna o coletivo um pouco segregado de toda vida social (Osuna, L. G., 2019).

Contudo, a superação dessa barreira é possível por meio de “uma boa reabilitação” (Osuna, L. G., 2019). Outros destacaram a falta de treinamento (Osuna, L. G.,

2019) e conhecimento sobre o uso de “materiais de acesso” (Osuna, L. G., 2019), específicos para a deficiência visual.

No que se refere às metodologias empregada durante a sua atuação profissional, a maioria (onze) se referiu à estimulação sensorial como elemento central. Um profissional especificou trabalhar na área da tecnologia, a partir do “uso de programas de apoio para a estimulação sensorial, assim como para captar a atenção das crianças através de jogos interativos ou contos, para que as crianças possam desenvolver suas habilidades cognitivas e motrizes” (Osuna, L. G., 2019).

Outras três pessoas indicaram o uso de uma linguagem concreta – direções claras, simples e específicas - para orientar o deslocamento do estudante ou guiar a sua aprendizagem.

Um outro profissional, que dava apoio a pessoas adultas nas áreas de matemática e física, destacou a importância de partir da experiência do aluno e trabalhar com materiais concretos:

(...) Primeiro, estabeleço uma relação de confiança com a pessoa que vem estudar, com o aluno. Para que? Conhecer a sua situação real, econômica, social e emocional; então, suas expectativas e depois partimos da sua experiência: “o que você sabe?” E com base no que ele sabe, vamos caminhando. E nós fazemos isso. A adaptação da matéria. (...) E, então, vamos relacionando a matéria com a vida diária. Sim, usamos materiais concretos no começo... depende muito da situação da pessoa. Porque se a pessoa adquiriu a deficiência visual na idade adulta, então aproveita-se o conhecimento visual que tem. (...) . A percepção visual vai do todo às partes, e a percepção tátil vai das partes para o todo.

Então essa é a grande diferença que existe. E isso é preciso ter em mente ao ensinar (...). Portanto, o ideal é sempre torná-lo o mais concreto possível. Eu explico e tentamos vivenciar uma experiência de forma oral. Agora, se você não entende, então tentamos fazê-lo de forma mais concreta (Osuna, L. G., 2019).

Outros profissionais mencionaram fazer uso de metodologias observacionais, funcionais e participativas. A respeito desta última, um profissional especificou

(...) estar em contato direto com a pessoa com deficiência visual e compartilhar com essa pessoa, e também lhe pedir a sua conformidade, sua opinião sobre o que estamos desenvolvendo. Ou seja, você

riais, arquivos digitais para que eles [alunos] possam ler (...). É geralmente com o uso de tecnologia que eu intervenho na área educacional com os participantes aqui [Centro de Reabilitação para Pessoas Cegas]. E depois com técnicas específicas da minha área profissional, a partir de entrevistas que são feitas mais por meios verbais (Osuna, L. G., 2019).

Ao serem consultados sobre o uso de materiais didático pedagógicos e/ou instrumentos tecnológicos – doravante recursos – diferenciados durante o seu desempenho profissional com ADV, vinte e seis dos participantes responderam que fazem uso desses materiais, e uma pessoa não respondeu. Dos recursos empregados, na seguinte Figura (3) expõem-se os mais utilizados:

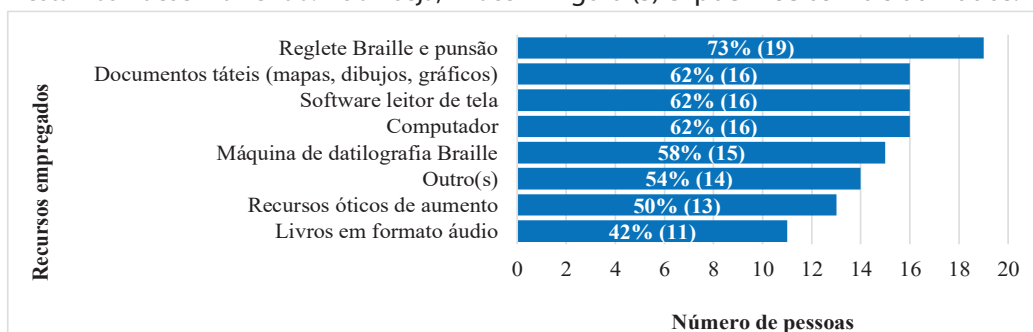


Figura 3: Número e porcentagem de profissionais que utilizam diferentes recursos durante sua atuação profissional com ADV.

tem que participar. Participar. Não ser apenas um receptor, mas também tem que participar e opinar se o que se está tentando ensinar servirá naquele momento ou a longo prazo (Osuna, L. G., 2019).

Por último, na área de informática, uma pessoa mencionou

(...) a mediação de equipamentos de informática (...) O ensino de equipamentos de informática, sim? Também a elaboração dos mate-

No item 'outro(s)' foram indicados prancha de leitura para baixa visão; lâmpadas; uso de materiais concretos que não precisam ser adaptados; cartões em Braille; folhas de leitura; livros de contos; braileta; prancha de goma (como borracha eva, mas mais espessa) para perfurar adequadamente; telefone celular com formato adaptável; lupa eletrônica; bengala para cegos; óculos de proteção; colchonetes; e macro tipos.

A seguir, são apresentados alguns dos recursos empregados nas instituições estudadas:



Figura 4: Máquina de datilografia Braille Perkins



Figura 5: Material em diversas texturas para trabalhar a exploração tátil

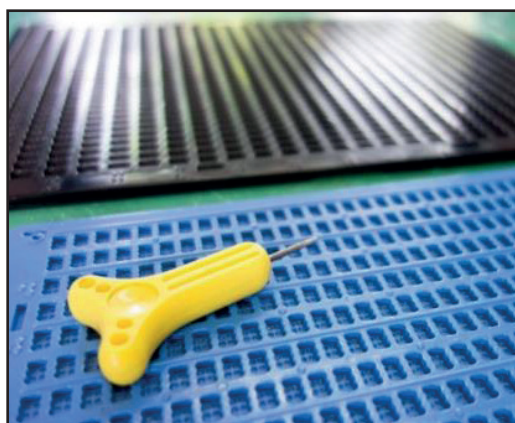


Figura 6: Reglete e punção

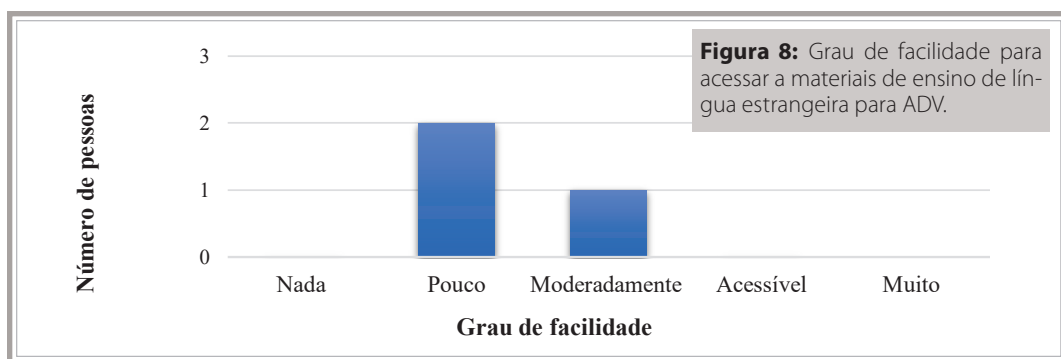


Figura 7: Materiais criados para trabalhar a estimulação sensorial

No que tange à área específica de LE, a maioria (dezessete) afirmou que seu aprendizado é 'muito importante' para os ADV, contudo, apenas três indicaram ter ensinado a disciplina a esse alunado; entre eles, dois disseram ter ensinado inglês, e um português. Quando consultados se conheciam ou tinham escutado falar de uma metodologia específica de ensino, todos responderam que não.

A respeito das atividades e técnicas que, conforme a experiência dos profissionais, têm sido eficientes para o ensino da dis-

ciplina a ADV, um deles manifestou o uso de "atividades funcionais", com ênfase em um aprendizado "o mais vivencial possível" (Osuna, L. G., 2019). Uma outra pessoa esclareceu não ensinar LE, mas ter escutado falar de algumas técnicas eficazes de ensino segundo o tipo de deficiência visual, a saber: "para cegos: adaptar o material em arquivo MP3; disponibilizar o material em formato WORD com vozes nativas do inglês para que (o aluno) pratique a escrita e pronúncia. Para baixa visão: usar macro tipos – amplificadores de grafia para a escrita." (Osuna,



L. G., 2019). O terceiro profissional disse que, segundo a sua experiência

(...) a metodologia não varia muito para uma criança que vê e [outra] que não vê. De acordo com o meu trabalho, pude experimentar que, de acordo com as adaptações, pode-se ensinar usando materiais concretos principalmente e materiais adaptados (Osuna, L. G., 2019).

A respeito de como era desenvolvido o programa de estudos e/ou planos de aula de LE, uma pessoa apontou para o trabalho coletivo com outros docentes, outra especificou fazer tudo ela mesma e uma outra não respondeu à pergunta.

No que se refere às facilidades para acessar a materiais de ensino de LE para deficientes visuais no Paraguai, os resultados revelaram que os materiais são pouco e moderadamente acessíveis (ver **Fig. 8**).

Dentre as quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, escutar e falar), os três profissionais com experiência no ensino de LE concordaram que a expressão e compreensão escrita são as mais difíceis de avaliar.

De acordo à percepção dos participantes, a descrição dos recursos visuais e o trabalho com diversos tipos de texto são as ativida-

des mais importantes para atingir os objetivos de ensino de LE para ADV. Depois está o uso dos materiais que sensibilizam outros sentidos: textos em formato de áudio, do trabalho em equipe, da escrita de textos e do trabalho com objetos concretos. As atividades que resultaram ser menos eficientes são o debater sobre diferentes temas e escutar música. A seguir, a Figura 9 corrobora essas afirmações (ver **Fig. 9**).

Observação: A escala, baseada na classificação de Likert, corresponde a 1 (nada importante); 2 (pouco importante); 3 (moderadamente importante); 4 (importante); e 5 (muito importante).

Conclusão

A pesquisa exploratória evidencia que, ainda hoje, a população com deficiência visual no Paraguai se depara com diversas barreiras que minimizam suas oportunidades de acesso à educação, bem como ao ensino de LE. Os dados também mostram que os centros especializados estudados contribuem atualmente com a inclusão de ADV, ao priorizar o uso de enfoques, estratégias e práticas de ensino diferenciadas, focando nas características visuais e de aprendizagem desse alunado. No que tange a área específica de LE para ADV, os

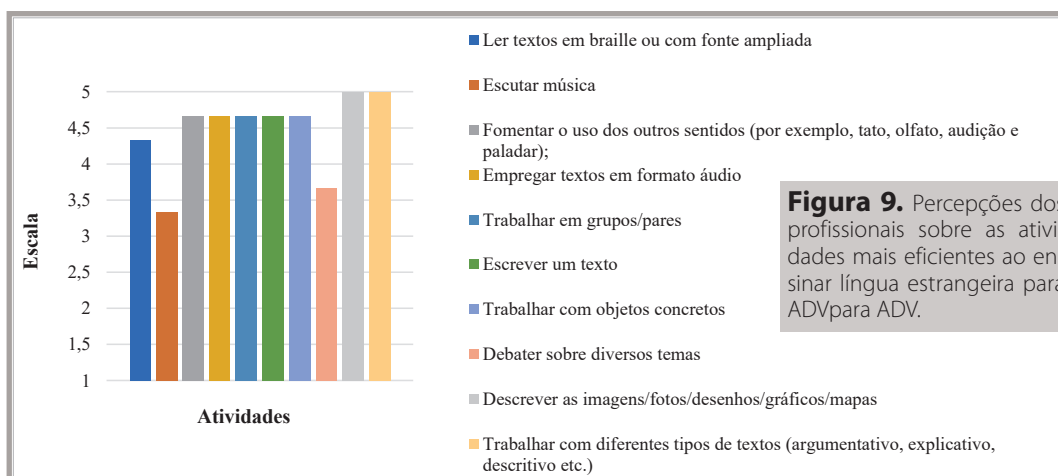


Figura 9. Percepções dos profissionais sobre as atividades mais eficientes ao ensinar língua estrangeira para ADV para ADV.

resultados confirmam a relevância de seu aprendizado, e indicam que os profissionais com experiência na matéria adotam recursos e práticas de ensino considerando às necessidades educacionais dos alunos.

Outros resultados apontam para as dificuldades em encontrar e obter recursos básicos no país – regletes, punções e bengala – bem como o custo elevado de certos materiais (máquinas de datilografia braille e ferramentas tecnológicas), imprescindíveis para o atendimento educacional da população com deficiência visual.

A respeito do cenário escolar atual em que ADV paraguaios transitam, algumas das barreiras para a sua inclusão – atitudinais, institucionais e ambientais – coincidem com três das categorias identificadas por Owen-Hutchinson, Atkinson & Orpwood (1998, citado em Bishop & Rhind, 2011). Outras – metodológicas, econômicas e emocionais – relacionam-se exclusivamente com o contexto local. Os dados sugerem que certas barreiras requerem maior atenção, pois influenciariam na acentuação ou no surgimento de outras: sem orçamento econômico será difícil do-

tar as instituições educativas de recursos especializados, resultando em barreiras institucionais; por sua vez, a falta de treinamento dos professores regulares, pode derivar em atitudes negativas diante o medo ou insegurança de não saberem como agir ao terem incluído um aprendiz com deficiência visual nas suas aulas.

As adaptações gerais, enfoques e estratégias de ensino utilizadas pelos profissionais paraguaios com ADV correspondem àquelas sugeridas por estudiosos de outros países, evidenciando sua importante função na inclusão social e educacional desse público no país. De forma semelhante, os resultados sobre as práticas de LE manifestam uma instrução voltada a técnicas e estratégias consoantes com as propostas por diversos teóricos (Araluce, 2002; Donley, 2002; Motta, 2004; Andrade, 2010; European Blind Union, 2010; Efsthathiou & Polichronopoulou, 2015).

As principais dificuldades encontradas pelos profissionais, no ensino de LE a ADV, centraram-se nas avaliações da compreensão e expressão escritas dos aprendizes, insinuando uma falta de conhecimento ou

preparação para tornar as informações e os significados veiculados nas linguagens orais e escritas, mais acessíveis.

Enquanto aos materiais e recursos para o ensino de LE para ADV no Paraguai, os dados mostram que são pouco acessíveis, podendo resultar em que o ensino da disciplina em ambientes educacionais convencionais se utilize dos mesmos materiais e recursos tanto para estudantes videntes quanto para os ADV.

A limitação mais significativa do estudo relaciona-se à lacuna, no nível nacional, de pesquisas e literatura relevantes sobre os tópicos pesquisados. Outra limitação importante está relacionada com o desenho da pesquisa que abrange contexto específico e pouco amplo não podendo ser generalizada a todos os professores de alunos com deficiência visual do Paraguai e, pela falta de estudos na área, carecer de outras pesquisas com as quais possa dialogar.

Deduz-se do estudo que, embora o Paraguai tenha feito progressos na implementação de leis e políticas inclusivas, ainda é necessário operacionalizar essas diretrizes na educação através de ações concretas. Neste sentido, este trabalho poderia ser um ponto de partida, pois, ao discutir os principais elementos a serem considerados para a inclusão educativa de ADV e seu acesso ao aprendizado de línguas, poderia ser definido um plano de ação comum.

No Paraguai, os ADV estão sendo matriculados em escolas regulares e acessando ao aprendizado de LE. No entanto, a sua inclusão parece ser apenas física, evidenciando-se uma carência de ações nos aspectos educacionais. Nesse sentido, é necessário um maior envolvimento das autoridades competentes, como da sociedade paraguaia em geral, na adoção de me-

didadas que ajudem a minimizar as principais barreiras de acesso de ADV à educação.

Referencias bibliográficas

- Andrade, P.** (2010). Alumnos con deficiencia visual. Necesidades y respuesta educativa. Madrid, España O.N.C.E.
- Araluce, H. A.** (2002). Teaching english as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the affective factor (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla-La Mancha).
- Bersch, R.** (2008). Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI- Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre. Recuperado de: <https://goo.gl/OQniXZ>
- Bishop, D. & Rhind, D. J. A.** (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *The British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 177-195.
- Bishop, V. E.** (2004). Teaching Visually Impaired Children (3rd ed.). Conroy, P. W. (2005). English language learners with visual impairments: Strategies to enhance learning. *RE:View: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 101-109.
- Cox, P. R. & Dykes, M. K.** (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68-74.
- Conroy, P. W.** (2005). English language learners with visual impairments: Strategies to enhance learning. *RE:View: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 101-109.
- Dantas, R.** (2014). Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento. Universidade Federal da Paraíba. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- de Sá, E. D. de Campos, I. M., & Silva, M. B. C.** (2007). *Atendimento educacional especializado: de-*

- ficiência visual*. MEC, SEESP. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf
- Donley, P.** (2002). Teaching Languages to the Blind and Visually Impaired: Some Suggestions. *Canadian modern language review*, 59(2), 302-305.
- Efstathiou, A. & Polichronopoulou, S.** (2015). Teaching English as a Foreign Language to Visually Impaired Students: Teaching Materials Used by Teachers of English. *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, 67.
- European Blind Union.** (2010). Good Practice for Improving Language Learning for Visually Impaired Adults. Grundtvig project "Pedagogy and Language Learning for Blind and Partially Sighted Adults in Europe" pp. 1-37. Recuperado de: http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages_EN.pdf
- European Commission.** (2005). *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*. Brussels: European Commission DG EAC.
- Ferreira, A. M.** (2014). *Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Gil, J. M., González, J., Osuna, V., Polo, D. C., & Vallejo, D.** (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*.
- Jordá, P. P.** (2015). Programas de estimulación visual en atención temprana: intervención práctica. *Integración*, 65, 1-20. Recuperado de: <http://files.sld.cu/bajavision/files/2015/05/6505-analisis-programas-estimulacion-visual.pdf>
- Ley N° 4251.** Congreso de la Nación Paraguay, Asunción, Paraguay, 29 de Diciembre de 2010.
- Ley N° 5136.** Congreso de la Nación Paraguaya, Asunción, Paraguay, 23 de Diciembre de 2013.
- Magalhães, G. M.** (2009). *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.
- McCull, H.** (2005). Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? — and How? *Support for Learning*, 20(3), 103-108.
- Milian, M., & Ferrell, K. A.** (1998). *Preparing Special Educators To Meet the Needs of Students Who Are Learning English as a Second Language and Are Visually Impaired: A Monograph*.
- Ministerio de Educación y Cultura.** (2014). *Actualización curricular del bachillerato científico de la Educación Media - Área: Lengua, Literatura y sus Tecnologías*. Disponible em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9660
- Morris, C., & Sharma, U.** (2011). Facilitating the inclusion of children with vision impairment: Perspectives of itinerant support teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 191-203.
- Motta, L. M. V. M.** (2004). *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão—um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.
- Orsini-Jones, M.** (2009). Measures for inclusion: Coping with the challenge of visual impairment and blindness in university undergraduate level language learning. *Support for Learning*, 24(1), 27-34.
- Osuna, L. G.** (2019). *Inclusión educativa y enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos con discapacidad visual: percepciones y experiencia de profesionales paraguayos*. Mendeley Data, v1. 2019. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.17632/fz89mk3232.1>
- Sánchez, A. V.** (2009). *La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1*.

- Sapp, W., & Hatlen, P.** (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, (June), 338–349.
- Sasaki, R. K.** (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, 1(1), 19-23.
- Spungin, S. J., & Ferrell, K. A.** (2007). The role and function of the teacher of students with visual impairments. Position paper. Arlington, VA: Division on Visual Impairment, Council for Exceptional Children.
- Topor, I., & Rosenblum, L. P.** (2013). English language learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 79-91.

