

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCURSOS DE ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO NORTE

INCLUSIVE EDUCATION IN THE STUDENTS' SPEECHES AT A PUBLIC UNIVERSITY IN THE COUNTRY TOWN OF RIO GRANDE DO NORTE

Jakelyne Santos Apolônio¹

RESUMO

Em concomitância com as crescentes movimentações sociais em prol de direitos para a Pessoa com Deficiência (PcD) no contexto nacional se visibilizam, cada vez mais, a institucionalização de políticas públicas nacionais voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na pasta de educação em ações governamentais no Brasil. Sabendo que a formação de professores é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas de ensino (Libâneo, 1999), nos propomos a investigar as percepções dos graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo. Para tanto, aplicamos um questionário a 02 graduandos do 7º e 8º período do curso de Letras - Espanhol, utilizando-nos de 06 questões que perguntam, de modo geral, acerca da relevância sobre educação inclusiva e da vivência docente com alunos com necessidades específicas, sobretudo durante o Estágio Curricular Obrigatório no curso de Letras - Espanhol. Inscrevendo-nos na perspectiva de uma epistemologia das Ciências Humanas, o estudo assume um enfoque interpretativo e abordagem qualitativa no trato com os dados da pesquisa. Para o subsídio teórico do trabalho, nos apoiamos em leituras bakhtinianas e freireanas (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Sobral, 2009; Szundy, 2014; Oliveira; Silva; Bessa, 2020) para discussões sobre o existir-evento do professor de Espanhol como Língua Estrangeira, assim como em leituras de documentos curriculares nacionais (Brasil, 1996; 2008; 2014; 2015, etc.), além de trabalhos de autores que tratam sobre educação inclusiva no ensino superior brasileiro (Pletsch, 2009; Ribeiro; Lustosa, 2023; Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023). Os resultados da investigação indicam que os discentes colaboradores da pesquisa se equivocam em algumas denominações conforme políticas sociais inclusivas, mas reconhecem a relevância da educação inclusiva no âmbito dos cursos de licenciatura no ensino superior, preocupando-se, além disso, com a emergência da perspectiva inclusiva no cenário educacional atual e com o modo como devem se preparar para a atuação docente desse público diverso. Desse modo, tais discursos nos levam a considerar que ainda que os discentes desconheçam práticas inclusivas em maior escala nas suas vivências na escola, seus olhares, críticas e sugestões denotam cuidado, atenção e amorosidade para com os seus alunos na educação básica, revelando postura responsável e responsiva ante seus lugares sociais como futuros professores de Espanhol.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Estudantes de Graduação. Percepções. Discursos.

ABSTRACT

In concomitance with the growing social movements in favor of rights for people with disabilities (PwD) in the national context, the institutionalization of national public policies aimed at the inclusion of people with special needs in the education portfolio in government actions in Brazil is becoming increasingly visible. Knowing that teacher training is

¹ Discente do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertado pela UFERSA.

fundamental for the improvement and development of teaching practices (Libâneo, 1999), we set out to investigate the perceptions of undergraduate Spanish Language students at a public university in the countryside of Rio Grande do Norte about teacher training for inclusive education from a discursive perspective. To do this, we administered a questionnaire to two undergraduates from the 7th and 8th periods of the Spanish Language course, using six questions that asked, in general, about the relevance of inclusive education and teaching experience with students with specific needs, especially during the Compulsory Curricular Internship in the Spanish Language course. From the perspective of an epistemology of the Human Sciences, the study takes an interpretative approach and a qualitative approach in dealing with the research data. For the theoretical support of the work, we relied on Bakhtinian and Freirean readings (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Sobral, 2009; Szundy, 2014; Oliveira; Silva; Bessa, 2020) for discussions on the existence-event of the Spanish as a Foreign Language teacher, as well as reading national curriculum documents (Brazil, 1996; 2008; 2014; 2015, etc.), in addition to works by authors who deal with inclusive education in Brazilian higher education (Pletsch, 2009; Ribeiro; Lustosa, 2023; Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023). The results of the investigation indicate that the students who collaborated in the research are mistaken in some of the denominations according to inclusive social policies, but recognize the relevance of inclusive education within the scope of degree courses in higher education, and are also concerned about the emergence of the inclusive perspective in the current educational scenario and how they should prepare themselves for teaching this diverse public. In this way, these speeches lead us to consider that even though the students are unaware of inclusive practices on a larger scale in their experiences at school, their views, criticisms and suggestions show care, attention and love for their students in basic education, revealing a responsible and responsive attitude towards their social positions as future Spanish teachers.

Key words: Inclusive education. Teacher training. Undergraduate students. Perceptions. Discourses.

1 INTRODUÇÃO

Em concomitância com as crescentes movimentações sociais em prol de direitos para a Pessoa com Deficiência (PcD) no contexto nacional se visibilizam, cada vez mais,² a institucionalização de políticas públicas nacionais voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na pasta de educação em ações governamentais no Brasil (Brasil, 1996; 2008; 2015, etc.).

Destacam-se, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei 9.394/96, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI em 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão aprovada (em 2015) que garantem direitos importantes para a pessoa com deficiência e estabelecem diretrizes e orientações para práticas de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino em contexto nacional.

Entretanto, sabendo que a formação de professores é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas de ensino (Libâneo, 1999), podemos nos

² Com algumas exceções de retrocessos nas políticas públicas voltadas à inclusão, a exemplo promulgação do decreto nº 10.185 que extinguiu a possibilidade de Tradutor/Intérprete de Libras e Brailista para cargos efetivos/vagos em concursos públicos; e a promulgação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do decreto nº 10.502/2020, que significa o retorno de alunos às salas e escolas especiais), enfraquecendo-se, assim, a pauta inclusiva no contexto nacional, consoante (Sousa, Lustosa, Felipe e Silva, 2013)

perguntar: como os docentes têm-se preparado para lecionar a essas pessoas que têm necessidades especiais? Existem técnicas, métodos e procedimentos utilizados para esses alunos no âmbito da Educação Básica? Como os cursos de licenciatura têm preparado os estudantes, em nível de formação inicial, para o fomento da educação inclusiva? Esses e outros questionamentos partem de inquietações da autora, como professora provisória do curso de Letras - Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sobretudo após presenciar demandas e reivindicações de docentes que lidam com estudantes que têm características individuais, em sala de aula no ensino superior, os quais se queixam de muitas dificuldades em atender esse alunado diverso³.

Soma-se a isso, o fato de pesquisadores pontuarem que os professores da Educação Básica não estarem preparados para atender as necessidades específicas de pessoas com deficiência em virtude de que a formação docente inicial, nos cursos de licenciatura, ser ainda insatisfatória em níveis de preparação para uma educação inclusiva nas escolas brasileiras (Pletsch, 2009; Santos; De Paula; Fascina, 2020).

Diante de um público tão amplo e cada vez mais diverso, docentes se sentem inseguros e despreparados para lecionar para essas pessoas que apresentam características e necessidades singulares. Além disso, é comum ouvir na prática cotidiana docente, como professora de ensino superior, que os discentes necessitam recorrer a cursos e formações diversas (inclusive de empresas físicas e *online* duvidosas) para auxiliar no ensino-aprendizagem desses alunos no dia a dia escolar.

Tendo isso em vista, objetivamos, neste trabalho, investigar as percepções dos graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo. Em outras palavras, nos perguntamos como os discentes discursivizam a formação docente para a educação inclusiva a partir de uma análise discursiva.

Para tentar responder a essas e outras perguntas, aplicamos um questionário a graduandos do 7º e 8º período do curso de Letras - Espanhol com questões que, de modo geral, perguntam acerca da relevância sobre educação inclusiva e da vivência docente com alunos com necessidades específicas (inclusive, quais instrumentos, materiais e métodos utilizados no ensino, entre outros), sobretudo durante o Estágio Curricular Obrigatório no curso de Letras - Espanhol.

Para subsidiar o trabalho, apoiamo-nos em leituras bakhtinianas e freireanas (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Sobral, 2009; Szundy, 2014; Oliveira; Silva; Bessa, 2020) para discussões sobre o existir-evento do professor de Espanhol como Língua Estrangeira, assim como em leituras de documentos curriculares nacionais que asseguram a educação inclusiva pelo governo federal (Brasil, 1996; 2008; 2014; 2015, etc.), além de trabalhos de autores que tratam sobre educação inclusiva no ensino superior brasileiro (Pletsch, 2009; Ribeiro; Lustosa, 2023; Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023).

A relevância do trabalho reside na importância de pensar a formação docente de graduandos de Letras - Língua Espanhola de uma universidade pública em termos de fomento à educação inclusiva, considerando-se que os atuais estudantes serão professores atuantes na Educação Básica brasileira. Assim, é de nosso interesse percrutar sobre como o curso de Letras - Espanhol está formando seus alunos e essa pesquisa se justifica, ainda, pelo fato de no leque de disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso identifica-se apenas o componente de Libras para a formação inclusiva desses graduandos.

Diante disso, este trabalho se organiza da seguinte forma: além da presente introdução, temos a seção marco teórico para ancorar o nosso estudo, seguida da metodologia em que

³ Tais discussões se deram após exposição dos trabalhos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte em uma reunião ordinária do Conselho Acadêmico-Administrativo (CONSAD) realizada no dia 27 de março de 2024. De modo mais específico, a pauta tratou sobre ações do Setor de Atenção à Saúde do Estudante (SEAS) em que foi registrado em ata.

apresentamos a caracterização da pesquisa, bem como a constituição do *corpus* e os procedimentos metodológicos utilizados, procedendo-se, em seguida, para as análises dos dados e, por fim, as conclusões.

2 MARCO TEÓRICO

Com vistas a discutirmos sobre formação docente e educação inclusiva em cursos de licenciatura nacionais, debateremos sobre os seguintes pontos, subdivididos nas seções: “a educação inclusiva no ensino superior brasileiro” e “O existir-evento do professor de E/LE: diálogos entre Bakhtin e Freire”.

2.1 A educação inclusiva em cursos de licenciatura nacionais

Embora a educação inclusiva esteja associada ao processo que integra pessoas com deficiência nos espaços escolares, reconhece-se que ela se constitui como um processo que deve atingir a todos e não uma minoria específica (Ribeiro; Lustosa, 2023). Assim, “a educação inclusiva tem como propósito promover a educação para todos, independentemente de suas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, entre outras [...], garantindo o respeito às características de cada aluno”, de acordo com Vieira, Castro, Silva e Brito (2022, p. 79). Esse destaque é importante em virtude da política de uma educação que contemple a diversidade de necessidades de crianças, jovens e adultos que estão (e devem estar) nos mais diversos espaços escolares e universitários brasileiros, favorecendo pleno acesso e possibilidades de aprendizagem.

Em que pesem as metas do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sobretudo o capítulo IV, que discute sobre direito à educação (Brasil, 2015) como alguns dos progressos recentes e importantes para a Pessoa com Deficiência, reconhece-se que a formação docente inicial nos cursos de licenciatura nacionais é incipiente no que diz respeito ao fomento de uma educação inclusiva que prepare de profissionais para lecionarem para públicos múltiplos e heterogêneos na educação Educação básica (Castro, 2002; Pletsch, 2009; Santos; De Paula; Fascina, 2020; Rusch König; Souza Bridi, 2021; Ribeiro; Lustosa, 2023; Ingles; Antoszczyszen; Semkiv; Oliveira, 2014).

Assim, acaba sendo muito comum que professores da Educação Básica se sintam inseguros e incapacitados para desenvolver métodos, técnicas e práticas pedagógicas para alunos que apresentam necessidades tão singulares de aprendizagem nas escolas. Na acepção de Pletsch (2009), a maioria dos professores acredita nos méritos dos processos de inclusão na escola, mas se mostram muito despreparados para receber alunos diversos nas salas regulares, apontando-se, como uma das causas, a precarização na formação inicial e continuada de docentes com base no estudo de Castro (2002).

A autora sinaliza que a carência de disciplinas e conteúdos nos cursos de licenciatura é determinante para uma formação docente significativa do ponto de vista do oferecimento da educação para pessoas com deficiência, embora hajam dispositivos legais que direcionam a necessidade de contemplar conhecimentos, práticas e reflexões sobre educação inclusiva (Pletsch, 2009).

Uma dessas diretrizes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece no artigo 59 a necessidade de se formar professores para acolher e lecionar para pessoas com deficiência ou com necessidades específicas em todas as modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [inclusão] desses educandos nas classes comuns.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, destaca, no capítulo IV, inciso V, a relevância de “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p. 07), em prol de formar os estudantes nos cursos de licenciatura brasileiros.

O documento também considera relevante, no inciso 11, o “conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente” (Brasil, 2019, p. 07), destacando, dentre outros aspectos, a “articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à **equidade**, à **igualdade** e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido”, no inciso 09 (Brasil, 2019, grifos nossos).

A inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras, conforme a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), também representou um avanço relevante quando se determinou ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura brasileiros, promovendo não só a comunicação dos futuros professores e seus alunos com deficiência auditiva nas escolas, mas a sensibilização inclusiva e integrativa dessas pessoas dentro comunidade escolar e fora dela.

Paralelamente a isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também possibilitou avanços para a educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2008), o que corrobora a implementação do Plano Nacional de Educação - PNE aprovado pela lei nº 13.005/2014 que delinea, em uma de suas metas, a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado para pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Embora não haja apontamentos específicos sobre práticas, procedimentos e materiais pedagógicos no que se refere ao ensino de pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento ou ainda com altas habilidades/superdotação (AH/SD), fica evidente a necessidade de acolher a diversidade de alunos com todas as suas singularidades no espaço escolar, pois beneficia, inclusive, não apenas os que mais precisam, mas todo o alunado heterogêneo da escola (Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023). Assim, esse processo se torna não só necessário, mas também válido e proveitoso quanto ao atendimento de crianças, jovens e adultos independentemente da raça ou condições sociais, culturais, intelectuais e físicas delas.

2.2 O existir-evento do professor de E/LE: diálogos entre Bakhtin e Freire

Em meio a tantas cobranças de competências e saberes necessários para a formação de um professor - que envolvem conhecimentos de diversas naturezas (Pimenta, 1999) e conteúdos linguísticos no rol do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Cesteros, 2004; Instituto Cervantes, 2018) - , os docentes têm se deparado com novos desafios: o de incluir e respeitar as diversidades existentes em sala de aula, promovendo uma educação responsiva e responsável para com os seus outros.

Dada a condição social e irrepetível no mundo da vida, o sujeito professor é colocado para responder ativamente em sociedade. Em nome de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos, esse profissional não deve isentar-se de suas responsabilidades, nem tampouco silenciar-se face às injustiças e/ou posições fatalistas da história e da vida em sociedade (Freire, 1996). Afinal, não há alibi para a existência humana, tendo em vista que

cada ser humano é insubstituível no mundo concreto, histórico e social (Sobral, 2009; Bakhtin, 2010). A posição que ocupa e os discursos que enuncia jamais serão proferidos na história, o que faz com cada sujeito seja chamado a responder pelos seus atos, (inter)agindo ativamente nos espaços e nas esferas sociais de que participa.

Na cadeia incessante de atos, discursos e responsabilidades enunciativas, Bakhtin (2010) destaca a singularidade e a insubstituibilidade de cada um, bem como a peculiaridade das relações coordenadas pela dimensão espaço-temporal, evidenciando as identidades, as classes e gêneros interseccionados pelo coletivo. Em paralelo a isso, trazemos uma reflexão de Freire (1996) quando comenta acerca da necessidade de responsabilidade e disponibilidade ao diálogo do professor frente à vida e à prática docente:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (Freire, 1996, p. 50).

Nessa passagem, fica evidente a necessidade do professor estar aberto às diferenças e singularidades de seus outros, assim como de buscar incansavelmente saberes e conhecimentos relativos a sua prática em sala de aula. Assim, tanto mais um professor se aventura aos dados da realidade e ao saber desconhecido, tanto mais ele pode pensar certo e ensinar com acuidade e com respeito, desvencilhando-se de discursos e práticas monologizadas e autoritárias que são indiferentes e insensíveis a ele e aos seus (Freire, 1996).

Nas diferenças e no existir-evento, professor e aluno se alteram em sala de aula, haja vista não apenas a eventividade do ser, mas das relações construídas e dos saberes ressignificados, alterando toda a essência e existência de aprendente e ensinante na escola. Não obstante, o professor também aprende ao ouvir atento e sensível, porque ensinar a aprender implica não um olhar de fora e desconexo da sala de aula, mas uma prática movida à (re)ação de procura, de escuta, de partilha e de olhar para os seus outros. De tal modo, a prática educativa acontece como oposição a uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções e os sonhos são reprimidos como em uma ditadura (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, fios e trocas dialógicas se fundem e se inter cruzam em sala de aula quando professor e aluno partilham seus saberes, verdades e sentidos, levando em consideração que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado, pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57), o que possibilita, então, o (re)significar de conhecimentos na/pela escola.

De tal modo, fica clara a relevância e o poder do diálogo instaurado na sala de aula, assim como o fato de que professor e aluno aprendem concomitantemente quando, ao enunciar, levam em consideração o fundo enunciativo-aperceptivo, tentando antecipar-se ao seu outro, sob o qual constrói sentido sobre ele e sobre seus discursos (Bakhtin, 2016). Assim, o ser professor não é detentor de conhecimentos, nem tampouco é sujeito acabado e encerrado em si mesmo. Ele deve refletir sobre suas práticas e reconhecer seu aluno como seu outro com o qual pode aprender e construir saberes (Oliveira; Silva; Bessa, 2020).

Diante disso, se reconhecermos o papel do “educador na possibilidade de contribuir para uma assunção crítica perante a passividade para que essa seja transcendida em posturas rebeldes e transformadoras do mundo” (Szundy, 2014, p. 17), começaremos a visualizar possibilidades de mudança e de transformação social nos embates ideológico-discursivos travados na escola e nos mais diversos campos sociais.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se inscreve na perspectiva de uma epistemologia das Ciências Humanas e se caracteriza pelo terreno das subjetividades e descobertas na construção do fazer científico (Souza, Albuquerque, 2012). Além disso, o estudo assume um enfoque interpretativo e abordagem qualitativa no trato com os dados da pesquisa, nos apoiando, teoricamente nas leituras do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010; 2016), haja vista nossa investigação ser dialógica e aberta às compreensões das singularidades e regularidades dos dados. Utilizamos também de leituras sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura brasileiros (Pletsch, 2009; Ribeiro; Lustosa, 2023; Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023) e sobre o existir-evento do professor de Espanhol como Língua Estrangeira a partir de leituras bakhtinianas e freireanas (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Szundy, 2014; Oliveira; Silva, 2020) frente aos procedimentos e análises dos dados.

Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário a graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública a respeito da formação recebida no curso de licenciatura com relação à perspectiva inclusiva. Desse modo, os colaboradores da pesquisa foram 06 graduandos que estavam matriculados no 7º e 8º período, havendo, então, integralizado todas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de Letras - Espanhol.

O questionário, aplicado no dia 17 de julho de 2024, contém perguntas subjetivas e objetivas com múltiplas alternativas que interrogam, por exemplo, se tais graduandos tiveram contato com alunos com necessidades específicas na Educação Básica, sobretudo no Estágio Obrigatório; quais foram os instrumentos, materiais e métodos utilizados no ensino; se as abordagens teórico-metodológicas foram eficientes no contexto escolar; se considera que a sua formação docente no curso de Letras - Espanhol tem sido satisfatória para o trato com os alunos que possuem necessidades específicas nas escolas, etc.

Esses alunos, além de estarem em sala de aula, em virtude do Estágio Obrigatório, estariam mais preparados para responder ao questionário da pesquisa em termos de maturidade crítica, reflexiva e, também, de formação docente, fazendo com que nós os selecionássemos para compor o público de voluntários do estudo. Dado os limites do formato de um artigo científico, selecionamos um *corpus* de 02 questionários de graduandos, escolhidos aleatoriamente.

Diante disso, o *corpus* se constitui de registros escritos que são materializados em respostas a um questionário, cujo enfoque se volta para a formação docente de graduandos no tocante à educação inclusiva e como esses professores em formação inicial têm se preparado, pedagogicamente, para a prática inclusiva em sala de aula.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar conta do objetivo de investigar as percepções dos graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo, trazemos, a seguir, os registros escritos dos colaboradores da pesquisa em resposta a questões objetivas e discursivas que questionam, de modo geral, sobre a relevância da educação discursiva em suas formações e a vivência deles com alunos com necessidades educacionais específicas, sobretudo durante o Estágio Supervisionado Obrigatório.

A partir de uma análise discursiva e dialógica diante dos dados, sob os quais analisaremos à luz das leituras bakhtinianas, teceremos considerações e construções de sentidos sobre como os graduandos discursivizam a formação recebida no curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública no que compete a uma educação inclusiva e como eles

enxergam, por assim dizer, a importância dessa formação para atuação docente como futuros professores de Espanhol.

Por entender que a identificação nominal dos estudantes fere os princípios éticos necessários à pesquisa científica na área das humanidades, não iremos expor quaisquer dados que revelem a identidade dos colaboradores neste trabalho. Logo, no trato com os dados, utilizaremos as denominações “discente 01” e “discente 02” para nos referir aos estudantes colaboradores selecionados para a composição do *corpus*.

Seguindo um olhar que observa tanto as singularidades, quanto as regularidades discursivas nos registros escritos pelos graduandos, a partir da abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin (Rohling, 2014), elaboramos quadros em prol de melhor visualizarmos as respostas dos colaboradores da pesquisa.

O primeiro quadro, conforme consta logo abaixo, condensa respostas referentes à terceira questão, tendo em vista que as duas perguntas iniciais questionam o semestre em que o discente está e se já integralizou todos os componentes curriculares de Estágio Supervisionado do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública.

QUESTÃO 03: Você considera relevante que os cursos de licenciatura no ensino superior fomentem uma educação inclusiva? Justifique

Discente 01: Sim. Porque a educação inclusiva visa assegurar que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, necessidades ou diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem.

Discente 02: Sim. Inclusive faço parte do Atendimento Educacional Especializado em minha cidade no Ceará, fiz Psicopedagogia e está sendo bem desafiador.

Ao observar as respostas dos graduandos, fica perceptível que eles não apenas reconhecem a importância da educação inclusiva na formação docente, como justificam e evidenciam as singularidades, limitações e potencialidades dos que necessitam de atendimento personalizado, no caso do discente 01. Cabe também destacar que o discente 01 reconhece as políticas educacionais inclusivas vigentes quando aponta que a “educação inclusiva visa assegurar [...] todos os alunos”, o que é muito salutar para uma estudante de graduação em Letras no que concerne ao reconhecimento de uma educação que não apenas observe os que têm alguma deficiência ou necessidade, mas todo o alunado em suas singularidades e diferenças, incluindo as capacidades intelectuais desse público.

O discente 02, por sua vez, já é mais conciso em sua resposta, optando por inserir a informação de que atua na sala de recursos multimodais de uma localidade específica, ao invés de justificar sua resposta, tal como pede a questão 03. Nesse momento, o discente já sinaliza que encontra dificuldades no seu trabalho, mesmo tendo uma outra formação que propulsione melhores condições de ensino para alunos com necessidades especiais.

Consoante a essas respostas, pode-se dizer que os colaboradores da pesquisa selecionados consideram que a educação inclusiva é relevante no âmbito dos cursos de licenciatura no ensino superior, o que revela que reconhecem as políticas educacionais inclusivas e também a importância delas para o “direito à educação e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino e na sociedade em geral” (Santos, de Paula, Fascina, 2020, p. 178). Do ponto de vista bakhtiniano, esses discursos sinalizam sujeitos que, ainda que inacabados em seus processos de formação, conferem um olhar atento para seus *outros*, já assumindo posturas docentes responsáveis em suas formações iniciais.

Em contrapartida, a questão quatro, conforme transcrita abaixo, pergunta se os discentes se depararam com algum aluno com necessidades específicas em sala de aula, sobretudo no

Estágio Supervisionado obrigatório. Vale dizer que a questão está subdividida em quatro alternativas, as quais iremos transcrevendo uma a uma junto às respostas dos graduandos.

QUESTÃO 04: Na sua vivência em sala de aula, sobretudo no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras - Espanhol, você se deparou com algum aluno com necessidades específicas?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, responda às perguntas abaixo:

a) Quais eram (são) os diagnósticos? _____

Em resposta à alternativa A, ambos os graduandos colaboradores da pesquisa respondem que sim, sinalizando os seguintes diagnósticos como solicita a questão: “Autismo, cadeirante e visual” consoante resposta do discente 01 e “TDHA e TOD” conforme resposta do discente 02.

Chama-nos atenção que os graduandos se equivocam em algumas denominações conforme políticas sociais inclusivas quando o discente 01 reduz a pessoa com deficiência física e visual a tão somente “cadeirante” e “visual”. O discente 02 também se equivoca ao utilizar a sigla TDAH para se referir ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Além disso, o discente 01 reduz o Transtorno do Espectro Autista a tão somente Autismo, como é mais conhecido popularmente.

Em meio a esses singelos equívocos, tais dados entram em consonância com os altos índices de pessoas com alguma deficiência no Brasil, conforme pesquisas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) referentes ao ano de 2022, sendo lançadas apenas em 07 de julho de 2023, segundo publicação do governo federal⁴.

No que tange à alternativa B da questão 4, os discentes responderam as seguintes passagens transcritas abaixo:

b) Aponte quais foram (são) os instrumentos, materiais e métodos utilizados em sala de aula.

Discente 01: Na escola tinha uma equipe de AEE que era responsável de adaptar as atividades repassada (sic) pelos alunos.

Discente 02: Atividades próprias e elaboradas para esses alunos.

Buscando inteirar-nos sobre quais os artifícios usados em sala de aula para promover a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades específicas, a exemplo das tecnologias assistivas que assumem um papel central no que diz respeito à qualidade de vida e social dessas pessoas na escola e em sociedade, os colaboradores direcionaram diferentes respostas para a pergunta.

O discente 01 parece equivocar-se quando responde que na escola havia uma equipe de AEE, não respondendo com relação aos instrumentos didático-pedagógicos na sala de aula regular. Já o discente 02 responde apenas que haveria atividades próprias, o que sugere que o próprio professor da sala comum elaborava as tarefas independentemente, não contando com apoio da equipe escolar no debate inclusivo desses estudantes.

A despeito de uma possível má interpretação discursiva dos discentes 01 e 02, depreendemos duas possibilidades a partir das respostas dos colaboradores da pesquisa: a

⁴ [Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC.](#)

primeira seria de que os estudantes de graduação desconhecem quaisquer tentativas de práticas inclusivas realizadas na escola campo de estágio; e, a segunda (podendo ter ocorrido em paralelo com a primeira), haveria inclusão na escola dos graduandos, mas se não se efetiva o regime de colaboração entre professor de AEE e professor de sala regular.

Além disso, a resposta do discente 01 sugere que o professor de AEE teria apenas a função de adaptar as atividades para os alunos com deficiência, promovendo o que Bedaque (2015) chama de integração e não de inclusão desses alunos no ambiente escolar. Isso porque na integração, as pessoas com deficiência física apenas coexistem nos espaços sociais, já que não há adaptações dos espaços para eles.

Essas discussões nos levam, portanto, a considerar que nas escolas dos discentes selecionados não houve práticas inclusivas que foram de conhecimento dos estudantes de graduação ou, pelo menos, não houve colaboração, dialogicidade e partilhas de conhecimento entre os professores da sala comum e da sala de AEE, nem tampouco com os demais setores da escola, o que pode ter levado aos graduandos a desconhecem as práticas de inclusão da localidade relatada.

A alternativa C, por sua vez, exige do discente uma atitude responsiva e avaliativa quanto às abordagens utilizadas em sala de aula, conforme transcrevemos abaixo:

c) Você julga que tais abordagens foram (têm sido) eficientes para a aprendizagem de espanhol do aluno com necessidades específicas? Justifique.

Discente 01: Em parte. A equipe tem treinamento especializado para suprir as necessidades dos alunos, porém nem sempre dominam todos os conteúdos das disciplinas específicas.

Discente 02: Sim, bem elaboradas e com bons resultados e claro, com um psicopedagogo ao lado orientando.

Nessa alternativa, o discente 01 parece mais uma vez equivocar-se quando comenta que a equipe tem treinamento especializado, mas nem sempre domina conteúdos específicos, o que nos faz depreender que está se referindo ao atendimento educacional especializado, tal como aponta na alternativa anterior. Nessa resposta não há, portanto, um enfoque do ensino e aprendizagem da língua espanhola que seriam os conteúdos e disciplinas específicas apontadas pelo discente.

Já a resposta do discente 02 parece ser mais animadora quando sinaliza que as abordagens foram satisfatórias por apresentar resultados positivos e por ter suporte de um psicopedagogo ao lado do aluno com necessidades específicas. Embora o discente não aponte com precisão quais abordagens, além de não definir também os instrumentos e materiais utilizados em sala de aula na alternativa anterior, a prática inclusiva do espaço relatado parece ser mais sólida por haver a figura do pedagogo como profissional qualificado para dar suporte pedagógico ao aluno com necessidades especiais, o que demonstra que a rede de apoio encontra-se mais visível e fortalecida nos agentes sociais envolvidos.

d) Você encontrou (encontra) dificuldades e desafios no trato com os alunos com deficiência no ensino de língua espanhola? Se sim, quais?

Discente 01: Para o aluno com deficiência visual sim, pois não dominava o braille. Os demais alunos pcd, não.

Discente 02: Em alguns momentos sim. Porém, tivemos bons resultados com o apoio da escola.

A partir dessa questão, que coloca o discente de graduação como sujeito professor ativo e responsivo e não como aprendente no espaço escolar, visualizamos discursos em duas

direções: o primeiro que se compenetra dos sofrimentos de seu parceiro na comunicação verbal, vivenciando-os na categoria do *outro* (Bakhtin, 2016) e o segundo que enxerga o coletivo social da escola, se ancorando nele, mas sem isentar-se frente às responsabilidades de seu existir-evento na localidade relatada.

Além do mais, quando o discente 01 comenta que não dominava o braille, ele parece reconhecer suas limitações e sua ignorância consciente frente aos saberes necessários ao ensino para deficientes visuais. Ainda assim, se mostra aberto à curiosidade, aos desafios e à prática docente do ser naturalmente incompleto, o que demonstra postura amorosa e necessária no seu lugar de professor, uma vez que “inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (Freire, 1996, p. 51)

Em maior ou menor medida, os discentes da pesquisa dizem enfrentar entraves no que concerne ao ensino e aprendizagem de espanhol de pessoas com necessidades específicas, coincidindo com resultados de outros estudos que evidenciam dificuldades e até medos dos professores para incluir sujeitos atípicos em sala de aula (Pletsch, 2009; Castro, 2002).

No que diz respeito à questão cinco, questiona-se a formação recebida pelo curso de Letras - Espanhol em uma universidade pública. Vejamos como os discentes discursivizam suas respostas no quadro abaixo:

QUESTÃO 05: Considerando o exposto, como você acha que a formação ofertada no curso de Letras/Espanhol tem contribuído para lidar com os alunos que possuem necessidades específicas nas escolas? Justifique sua resposta.

Discente 01: O curso carece de formação especializada para alunos com deficiência.

Discente 02: A inclusão é algo novo. Precisa ser revista no curso de Espanhol, no mais precisamos de uma especialização de aprimoramento.

Diante das respostas, enquanto discente 02 é mais cauteloso no julgamento das responsabilidades inclusivas do curso de Letras - Espanhol, o discente 01 considera em seu discurso que o ensino do referido curso é falho em seu papel formativo, exibindo sua deficiência e obrigação no que tange à oferta de educação inclusiva para a preparação de seus alunos como futuros professores da língua estrangeira. Dessa maneira, o discente 02 pondera que a perspectiva inclusiva é relativamente nova no debate educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que explicita que o curso precisa ser revisto em suas bases curriculares, levando em consideração a necessidade e a urgência da incorporação desse aspecto no rol formativo do curso.

No discurso do discente 01, por outro lado, há uma afirmativa de que não há formação especializada pelo curso de Letras - Espanhol. Contudo, o discente 01 não considera que no rol de disciplinas e ementários obrigatórios do curso há a disciplina de Libras que prevê a aprendizagem da língua para comunicação com a comunidade surda. Paralelamente a isso, essa “formação especializada” sugere que um equívoco do discente 01 na interpretação discursiva da questão, ao associar ao professor de Atendimento Educacional Especializado que dentre outras funções, deve “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 03).

Isso significaria, portanto, que o discente sabe da relevância formativa da educação inclusiva para o curso de Letras - Espanhol, mas não sabe as funções que o professor da sala de aula regular tem em se tratando do ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na escola, além do mero descuido com relação à disciplina de libras ofertada pelo curso.

Semelhantemente à questão anterior, a pergunta a seguir indaga sobre o papel formativo inclusivo da unidade acadêmica em que os discentes estão inseridos:

QUESTÃO 06: O curso de Letras - Espanhol e a unidade acadêmica têm fornecido aparatos, ferramentas e/ou cursos formativos que lhe auxilie na sua formação quanto à perspectiva inclusiva como futuro professor(a) de espanhol?

a) Se sim, quais suportes têm sido válidos e eficazes?

Discente 01: Não.

Discente 02: Ainda não. Cabe a nós alunos correr atrás de novas tendências educacionais inclusivas.

De acordo com as respostas, enquanto o discente 01 afirma que a unidade acadêmica não auxilia em nenhuma medida na sua formação voltada para a educação inclusiva, o discente 02 examina de forma mais reflexiva, apontando que essa é uma perspectiva que será futuramente incorporada ao curso de Letras - Espanhol.

Mesmo sinalizando algum atraso da unidade acadêmica em fornecer suportes e cursos de formação inclusiva, o discente 02 assume responsabilidade enunciativa para o seu eu, enquanto sujeito professor, indicando que cada um tem de responder sobre seus atos face seu lugar na história e na sociedade. Ademais disso, esse discente considera que a perspectiva inclusiva seria uma tendência educacional contemporânea, na qual os professores devem estar atentos e vigilantes às necessidades educacionais de seus alunos. De tal modo, o discente 02 revela, nessa resposta, uma postura responsável e responsiva perante seu compromisso social para com os seus outros.

A seguir, temos a alternativa B da última questão:

b) Haveria alguma sugestão de como o curso de Letras - Espanhol e a unidade acadêmica poderiam melhorar em termos de recursos técnicos e/ou humanos para uma educação inclusiva?

Discente 01: Cursos de braille, libras e maiores capacitações para alunos com autismo, tdah, etc.

Discente 02: Poderiam ofertar disciplinas que focassem apenas nesse assunto de inclusão social em sala de aula e no ensino de uma segunda língua.

Como podemos ver nas respostas acima, os discentes apontam várias possibilidades de sugestões para o curso de Letras - Espanhol e para a unidade acadêmica em relação à oferta de formação inclusiva. O discente 01 sugere que cursos específicos relacionados a deficiência visual, auditiva e a Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre outros, poderiam ser promovidos pela universidade e pela graduação em Letras - Espanhol. Por outro lado, o discente 02 sugere disciplinas voltadas para educação inclusiva dentro da grade curricular do curso superior.

Assim, o discente 01 considera que a universidade pode/deve ofertar cursos adicionais, ao passo que o discente 02 acredita que a inserção de disciplinas de perspectiva inclusiva pode ser uma opção, inclusive que leve em conta as particularidades e procedimentos didáticos da língua estrangeira.

De ambos os lados, visualizamos que os discentes se preocupam com a emergência da perspectiva inclusiva no cenário educacional atual, assim como sobre suas formações acadêmicas recebidas por uma universidade pública no modo como deve se preparar seus estudantes para o ensino e aprendizagem de língua espanhola para pessoas com impedimentos e necessidades pedagógicas específicas.

Esses olhares e sugestões denotam, portanto, um cuidado e atenção com os seus alunos

na educação básica, além de responsividade e responsabilidade social ante seus lugares como futuros professores de Espanhol, sugerindo ótimos resultados no que concerne ao recorte de dois discentes colaboradores da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as percepções dos graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo, visualizando como os discentes discursivizam, por assim dizer, a formação docente em perspectiva inclusiva recebida pelo curso de Letras - Espanhol.

Diante dos dados, nos quais tivemos seis questões objetivas e subjetivas, além das alternativas em algumas perguntas no questionário aplicado, pudemos observar que os discentes, possivelmente, se equivocaram na interpretação discursiva das perguntas, quando confundem, por exemplo, algumas denominações conforme políticas sociais inclusivas (na alternativa A da questão quatro) e quando comentam que o curso carece de formação especializada para pessoas com deficiência (na questão cinco), não levando em conta, neste último caso, a inserção da disciplina de Libras na grade de disciplinas obrigatórias do curso de Letras - Espanhol.

De tal modo, essas considerações nos levam a compreender que os colaboradores da pesquisa não conhecem com profundidade os objetivos, instrumentos e procedimentos didático-metodológicos da perspectiva inclusiva na educação básica, levando-nos a compreender que é urgente o debate e a incorporação desse tema no curso superior de Letras - Espanhol da universidade investigada.

Por outro lado, é visível que os discentes colaboradores se preocupam com a formação recebida pela unidade acadêmica, assim como com os seus outros, diante de suas posições sociais como futuros professores de espanhol. Dessa forma, em seus discursos os graduandos denotam um olhar atento e aberto aos desafios e aos saberes necessários à prática docente, o que é muito significativo e promissor do ponto de vista da responsividade e responsabilidade social.

Ademais dessas descobertas que perpassam a formação inclusiva dos discentes e suas inserções na escola como professores de espanhol, a pesquisa também revelou que, se a prática inclusiva era efetuada na sala de aula regular, esta não era compartilhada e discutida junto aos demais agentes da escola, o que justificaria algumas das respostas inconsistentes dos estudantes colaboradores.

Outrossim, ainda que esta pesquisa seja apenas um recorte do quantitativo amplo de discentes do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública, podendo, então, não coincidir com a realidade mais ampla do corpo discente dessa graduação, o presente estudo pode lançar voz sobre a questão inclusiva no cursos superiores do interior do Rio Grande do Norte, propiciando, quiçá, o repensar do leque de disciplinas (obrigatórias e optativas) e cursos para o ensino de graduação no que tange à formação e preparação dos futuros professores de espanhol.

REFERÊNCIAS

BAKHOTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João editores, 2010.

BEDAQUE, S. A. P. **Atendimento educacional especializado**. EdUFERSA: Mossoró, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de setembro de 2009.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em 24 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Publicada DOU, Brasília, 25/06/2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília. 2018.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada DOU, Brasília. 02/07/2015.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Publicada DOU, Brasília, 20/12/2019.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CESTEROS, S. P. **Aprendizaje de segundas lenguas**: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INGLES, M. A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I. A. L.; OLIVEIRA, J. P. Revisão Sistemática acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./ set., 2014.

INSTITUTO CERVANTES. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas**

y extranjeras. 2018. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

OLIVEIRA, J. A.; SILVA, N. K. O.; BESSA, J. C. R. Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: uma análise da constituição dialógica do dizer do aluno na produção textual. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 123–138, 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

RIBEIRO, D. M.; LUSTOSA, F. G. Potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, 2023.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

RUSCH KÖNIG, F.; SOUZA BRIDI, F. R. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-24, abr./jun, 2021.

SANTOS, M. A.; DE PAULA, M. A. T. E.; FASCINA, L. M. D. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 15, n. 34, p. 177–188, 2020.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SOUSA, F. M. B.; LUSTOSA, F. G.; FELIPE, K. F.; SILVA, M. S. Políticas e práticas governamentais em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência – avanços e retrocessos ao longo dos séculos XX e XXI. **Society and Development**, v. 12, n. 2, 2023.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53, v. 1, p. 13-32, jan./jun. 2014.

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. S. B.; SILVA, L. R. B.; BRITO, R. O. Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Ano 5, v. 5, n. 10, jan./jun., 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sou JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO, estudante do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFERSA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). No momento, realizo a pesquisa intitulada "PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS DE LETRAS - ESPANHOL (FALA/UERN): UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE", mediante a orientação do prof. Dr. Francisco Vieira da Silva. A pesquisa tem como principal objetivo "investigar percepções de graduandos do curso de Letras - Espanhol da FALA/UERN sobre a formação docente para educação inclusiva". Tal pesquisa possui enfoque interpretativo e abordagem qualitativa, cujo instrumento principal para coleta de dados é um questionário formado por questões subjetivas.

Por meio deste documento, O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa. Acreditamos que sua participação, experiência e seu olhar frente ao tema em estudo serão de extrema importância para concretização da investigação. Assinalo que, em caso de aceitar o convite, sua privacidade será respeitada, isto é, seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo.

Esclareço que o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer recurso financeiro. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. O(a) senhor(a) não ficará exposto(a) a nenhum risco. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento. Em caso de dúvidas, poderá a qualquer tempo se comunicar com a pesquisadora JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO, por meio do telefone (84) 99676-3452, e/ou do e-mail:

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva, no departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada na BR 233, km 01, Sítio Esperança II, zona rural, Caraúbas -RN, ou pelo e-mail

✓ Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Díscente Pesquisador

Professor Responsável

Mossoró, 15/07/2024

QUESTIONÁRIO

1. Em qual semestre você está? 8º Período
2. Você já integralizou todos os componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Letras - Espanhol na FALA/UERN?
- (x) Sim
- () Não
- () Outro. Especifique _____

3. Você considera relevante que os cursos de licenciatura no ensino superior fomentem uma educação inclusiva? Justifique.

Sim. Porque a educação inclusiva visa assegurar que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, necessidades ou diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem.

4. Na sua vivência em sala de aula, sobretudo no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras - Espanhol, você se deparou com algum aluno com necessidades específicas?

(x) Sim

() Não

Se sim, responda às perguntas abaixo:

- a) Quais eram (são) os diagnósticos? Autismo, cadeirante e visual
- b) Aponte quais foram (são) os instrumentos, materiais e métodos utilizados em sala de aula.

Na escola tinha uma equipe de AEE que era responsável de adaptar as atividades repassada pelos alunos.

- c) Você julga que tais abordagens foram (têm sido) eficientes para a aprendizagem de espanhol do aluno com necessidades específicas?

Justifique.

Em parte. A equipe tem treinamento especializado para suprir as necessidades dos alunos, porém nem sempre dominam todos os conteúdos das disciplinas específicas.

- d) Você encontrou (encontra) dificuldades e desafios no trato com os alunos com deficiência no ensino de língua espanhola? Se sim, quais?

Para o aluno com deficiência visual sim, pois não dominava o Braille. Os demais alunos com pcd, não.

5. Considerando o exposto, como você acha que a formação ofertada no curso de Letras/Espanhol tem contribuído para lidar com os alunos que possuem necessidades específicas nas escolas? Justifique sua resposta.

O curso carece de formação especializada para alunos com deficiência.

6. O curso de Letras - Espanhol e a Faculdade de Letras e Artes (FALA/UERN) têm fornecido aparatos, ferramentas e/ou cursos formativos que lhe auxiliem na sua formação a perspectiva inclusiva como futuro professor(a) de espanhol? Não
- a) Se sim, quais suportes têm sido válidos e eficazes?

- b) Haveria alguma sugestão de como o curso de Letras - Espanhol e a FALA, enquanto unidade acadêmica, poderiam melhorar em termos de recursos técnicos e/ou humanos para uma educação inclusiva?

Cursos de Braille, libras e maiores capacitações para alunos com autismo, tdah etc.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sou JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO, estudante do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFERSA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). No momento, realizo a pesquisa intitulada "PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS DE LETRAS - ESPANHOL (FALA/UERN): UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE", mediante a orientação do prof. Dr. Francisco Vieira da Silva. A pesquisa tem como principal objetivo "investigar percepções de graduandos do curso de Letras - Espanhol da FALA/UERN sobre a formação docente para educação inclusiva". Tal pesquisa possui enfoque interpretativo e abordagem qualitativa, cujo instrumento principal para coleta de dados é um questionário formado por questões subjetivas.

Por meio deste documento, O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa. Acreditamos que sua participação, experiência e seu olhar frente ao tema em estudo serão de extrema importância para concretização da investigação. Assinolo que, em caso de aceitar o convite, sua privacidade será respeitada, isto é, seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo.

Esclareço que o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer recurso financeiro. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. O(a) senhor(a) não ficará exposto(a) a nenhum risco. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento. Em caso de dúvidas, poderá a qualquer tempo se comunicar com a pesquisadora JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO, por meio do telefone (84) 99676-3452, e/ou do e-mail: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva, no departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada na BR 233, km 01, Sítio Esperança II, zona rural, Caraúbas -RN, ou pelo e-mail

/ Aassinatura do (a) Participante da Pesquisa

Díscente Pesquisador

Professor Responsável

Mossoró, 15/07/2024

QUESTIONÁRIO

1. Em qual semestre você está? 4º semestre
2. Você já integralizou todos os componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Letras - Espanhol na FALA/UERN?

(☒) Sim

() Não

() Outro. Especifique _____

3. Você considera relevante que os cursos de licenciatura no ensino superior fomentem uma educação inclusiva? Justifique.

Sim. Inclusão faz parte do Atendimento Especiali-
zado Educacional em minha cidade no ensino faz
psicopedagogia e está sendo bem desenvolvido.

4. Na sua vivência em sala de aula, sobretudo no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras - Espanhol, você se deparou com algum aluno com necessidades específicas?

(☒) Sim

() Não

Se sim, responda às perguntas abaixo:

- a) Quais eram (são) os diagnósticos? TDHA e TOD

- b) Aponte quais foram (são) os instrumentos, materiais e métodos utilizados em sala de aula.

Atividades práticas e elaboradas para esses alunos.

- c) Você julga que tais abordagens foram (têm sido) eficientes para a aprendizagem de espanhol do aluno com necessidades específicas? Justifique.

Sim. Bem elaboradas e com bons resultados
e claro, com um psicopedagogo ao lado
orientando.

- d) Você encontrou (encontra) dificuldades e desafios no trato com os alunos com deficiência no ensino de língua espanhola? Se sim, quais?

Bm alguns momentos (Bm porém, tivemos bons resultados Bm e após da aula.

5. Considerando o exposto, como você acha que a formação ofertada no curso de Letras/Espanhol tem contribuído para lidar com os alunos que possuem necessidades específicas nas escolas? Justifique sua resposta.

A inclusão é algo novo. Precisa ser revista no curso de Espanhol, no mais precisamos de uma especialização de aprimoramento.

6. O curso de Letras - Espanhol e a Faculdade de Letras e Artes (FALA/UERN) têm fornecido aparatos, ferramentas e/ou cursos formativos que lhe auxilie na sua formação a perspectiva inclusiva como futuro professor(a) de espanhol?

- a) Se sim, quais suportes têm sido válidos e eficazes?

Ainda não. Cabe a nós alunos conhecer mais de novas tendências educacionais inclusivas.

- b) Haveria alguma sugestão de como o curso de Letras - Espanhol e a FALA, enquanto unidade acadêmica, poderiam melhorar em termos de recursos técnicos e/ou humanos para uma educação inclusiva?

Podiam ofertar disciplinas que fossem apenas nesse assunto de inclusão social em sala de aula e no ensino de uma segunda língua.