


## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA UFAL SOB UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*INITIAL TEACHER EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS AT UFAL IN AN INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE*

Karine Maria dos Santos Almeida Silva  0000-0003-3644-3703  
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Alagoas  
karine.silva@fale.ufal.br

Rosycléa Dantas  
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Alagoas  
rosyclea.dantas.silva@fale.ufal.br

*Recebido em 30 de dezembro de 2022*  
*Aceito em 02 de fevereiro de 2023*

**Resumo:** A educação de pessoas com deficiência em escolas regulares tem impactado no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no trabalho e na formação docente. Neste contexto, e situados no campo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2015), objetivamos investigar como as discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito da disciplina *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, contribuíram para o desenvolvimento profissional de professores/as em formação inicial de línguas da Universidade Federal de Alagoas. Procuramos suporte teórico-analítico nos estudos sobre formação de professores de línguas na perspectiva inclusiva (ARAGÓN, 2020; DANTAS, 2019), nas pesquisas e nos documentos oficiais sobre educação e inclusão (BRASIL, 2008; SKLIAR, 2006). Os dados foram gerados por meio de entrevistas com três graduandos dos cursos de Letras Espanhol, Inglês e Português. A partir da análise qualitativa dos dados das entrevistas, concluímos que os colaboradores construíram saberes sobre a educação de pessoas com deficiência e, também, sentiram-se mais confiantes e abertos a experiências formativas futuras com esses alunos.

**Palavras-chave:** Formação docente. Inclusão. Professores de línguas.

**Abstract:** The education of people with disabilities in regular schools has influenced the teaching-learning process and, consequently, the work and education of teachers. In this context, and situated in the field of non-disciplinary Applied Linguistics, we aim at investigating how discussions on inclusion of people with disabilities, within the scope of the subject *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, has contributed to the professional development of teachers in initial teacher education at Federal University of Alagoas. We considered theoretical-analytical support from studies on language teachers' education and inclusion (ARAGÓN, 2020; DANTAS, 2019) and from researches and official documents about education and inclusion (BRASIL, 2008; SKLIAR, 2006). The data generation process was carried out through interviews with three undergraduate students from the Spanish, English and Portuguese Letras courses. From the qualitative analysis of the interviews' data, we concluded that the collaborators acquired knowledge about the education of people with disabilities and also felt more confident and open for future teaching experiences with these students.

**Keywords:** Teacher education. Inclusion. Language teachers.

## 1 Introdução

A partir de 2008, após publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com deficiência que estudavam em classes e escolas especiais passaram a ter o direito de estudar na escola regular. Essa mudança, necessária na busca por uma educação para todos, afetou a educação e, por conseguinte, o trabalho docente, uma vez que os professores foram solicitados a agir com saberes e ferramentas até então desconhecidas por muitos (MANTOAN, 2019).

As demandas da inclusão também, e necessariamente, atravessam o ensino superior e a formação de futuros professores, pois os formadores necessitam criar um espaço de construção de saberes para o trabalho com a inclusão. Nesse cenário, e situados no âmbito da Linguística Aplicada indisciplinar – LA (MEDRADO; CELANI, 2017; MOITA LOPES, 2015), entendemos que ainda existem muitas fragilidades no desenho de uma formação docente na perspectiva inclusiva (ARAGÓN, 2020; DANTAS, 2019), pois há muitos professores que, talvez, desconhecem, temem ou não estão abertos para essas demandas. Nesse cenário, a partir de uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil na perspectiva inclusiva, Medrado e Celani (2017, p.35) pontuam que a “LA contemporânea, ao priorizar os problemas sociais, oferece um espaço fértil [...]” para o debate sobre a inclusão e a formação de professores de línguas.

Por conseguinte, esta pesquisa justifica-se pela necessidade da discussão e da reflexão acerca da formação inicial de professores no cenário da educação inclusiva tendo em vista que os docentes necessitam de saberes e de ferramentas pedagógicas para o trabalho com todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Diante dessas reflexões, e localizados no contexto remoto (considerando o cenário de pandemia de Covid-19) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), este estudo tem como objetivo investigar como as discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito da disciplina *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, contribuíram para o desenvolvimento profissional de professores/as em formação inicial de línguas da UFAL.

Com o propósito de alcançar esses objetivos, realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes de Letras Espanhol, Inglês e Português da UFAL<sup>1</sup>, pois a disciplina é ofertada para todos os cursos de línguas da UFAL. Ademais, procuramos suporte teórico nos estudos sobre formação de professores de línguas na perspectiva inclusiva (ARAGÓN, 2020; DANTAS, 2019; NETO, 2022) e nos trabalhos sobre educação e inclusão (MANTOAN, 2019; SKLIAR, 2006, 2015; PATRON, 2020). Ademais, contamos com contribuições relacionadas às leis e orientações institucionais sobre inclusão educacional (BRASIL, 2008, 2015a, 2015b, 2019; UFAL, 2020).

Nessa perspectiva, organizamos este estudo da seguinte forma: a princípio, apresentamos esta introdução; em seguida, procuramos discutir sobre formação docente na perspectiva inclusiva; posteriormente, descrevemos o percurso metodológico; e, finalmente, tecemos a interpretação dos dados e as considerações finais do presente estudo.

---

<sup>1</sup> Este estudo é um recorte ampliado da pesquisa de Monografia intitulada: Formação docente e educação inclusiva: com a palavra, estudantes de Letras da UFAL.

## 2 Formação docente e inclusão de pessoas com deficiência

Iniciamos a discussão sobre formação docente e inclusão, pontuando que existe um estigma ou um preconceito construído pela sociedade de que pessoas com deficiência necessitam de extremo cuidado, colocando-as em uma espécie de redoma. Esta convicção contribui com a ideia errônea de que, no âmbito educacional, é necessária uma hiperespecialização dos professores para que seja possível trabalhar com alunos com deficiência (SKLIAR, 2015), o que pode gerar um sentimento de despreparo e não abertura para um ensino inclusivo (DANTAS, 2019).

Além disso, o capacitismo, ou seja, o preconceito contra pessoas com deficiência (PATRON, 2020), projeta os indivíduos como incapazes devido à sua deficiência, “[...] sem que se faça menção aos fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que envolve o fato de alguém poder fazer algo ou não.” (VENDRAMIN, 2019, p. 17). No âmbito educacional, esses fatores são, muitas vezes, desconsiderados, assim como outros relacionados à formação docente e aos materiais didáticos acessíveis, situando os alunos com deficiência como não capazes e apresentando a educação de pessoas com deficiência em contextos regulares “[...] como uma espécie de farsa” (DANTAS; COSTA, 2018, p.159).

Desta forma, ao se promover discussões a partir de texto teóricos, vídeos, entrevistas e vozes da própria comunidade com deficiência, a formação docente na perspectiva inclusiva tende a contribuir para a ressignificação de compreensões por vezes inadequadas sobre a capacidade das pessoas com deficiência e sua educação, possibilitando um melhor entendimento sobre a realidade desses indivíduos e substituindo a ideia de “estar preparado” pela de “estar disponível, estar aberto, à existência dos outros” (SKLIAR, 2015, p.22). Sendo assim, consideramos necessária e importante a efetivação de uma formação docente à luz da inclusão educacional, com atenção para os grupos mais marginalizados, como o das pessoas com deficiência.

Em face dessa necessidade, foram instituídos documentos legais que abordam a inclusão na formação de professores. A resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) assegura que, nos currículos dos cursos de licenciatura, sejam tratados conteúdos específicos sobre educação especial. Por sua vez, a resolução nº 1/2019 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Profissional Inicial de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, no artigo 12, item V, sugere que a formação inicial contemple discussões sobre “[...] 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.7; 15), além de definir como uma das competências necessárias aos docentes em formação inicial a habilidade de “aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências”.

A matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares é uma realidade assegurada legalmente (BRASIL, 2008; 2015a); assim, atingir os objetivos traçados nestas resoluções é um passo urgente e necessário no caminho para a construção de professores que possam efetivar práticas educacionais mais inclusivas para e com o corpo discente com deficiência.

Na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, contexto mais específico desta pesquisa, percebemos que uma das formas de cumprimento do que é proposto nas resoluções de 2015 e 2019 ocorre nas discussões empreendidas no âmbito das disciplinas de Libras e *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, sendo aquela de caráter obrigatório, e esta, atualmente, eletiva.

Essas disciplinas, muitas vezes, são a porta de entrada para o contato dos professores em formação inicial com a reflexão acerca da educação de pessoas com deficiência. Mas, em concordância com Aragón (2020) e Dantas (2019), ressaltamos que essas reflexões e conhecimentos em relação às pessoas com deficiência devem perpassar todo o curso e não permanecerem resumidas a duas disciplinas, pois a carência e a complexidade dos conhecimentos teóricos e práticos sobre educação especial e inclusiva são desafios a serem enfrentados na formação docente, sendo, em nosso entendimento, impossíveis de serem vividos e explorados em apenas duas disciplinas.

No entanto, conforme apontado por Dantas (2019), muitos professores da universidade também não foram formados para a inclusão. Desta forma, como poderiam formar outros professores neste cenário? A partir dessa reflexão, percebemos a necessidade de que os formadores também sejam “aprendizes do processo inclusivo para que possam, assim, formar professores nessa perspectiva” (DANTAS, 2014, p. 41). É importante, assim, cuidar da formação continuada dos nossos docentes universitários, considerando não apenas a oferta de cursos/capacitações, mas também a disponibilidade de tempo dos professores, diante das demandas e carga horária, para que eles, de fato, possam se dedicar à formação ofertada.

Sobre esse aspecto formativo nos cursos de graduação da UFAL, o Núcleo de Acessibilidade (NAC) em colaboração com o Laboratório de Acessibilidade (LAC) e o Centro de Inclusão Digital (CID), durante o ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19, realizaram encontros *online* com professores e alunos na tentativa de superar desafios, abordando estratégias pedagógicas para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo. Além disso, o NAC fornece apoio ao corpo docente por meio de reuniões e de produção de material didático, assim como a partir da disponibilização de material legislativo e informativo, a exemplo da cartilha intitulada: “Orientações para docentes de estudantes com deficiência” (UFAL, 2020).

Ainda sobre essa discussão, a Declaração de Incheon - Marco de Ação para a implementação da Meta 4 - Educação de Qualidade - do Desenvolvimento Global Sustentável até 2030 (UNESCO, 2015 apud DANTAS, 2019) ressalta a importância de investimentos em formação docente, no status da profissão, na motivação, nos recursos oferecidos e na remuneração. Ainda de acordo com a referida Declaração, investimentos no corpo docente estão diretamente relacionados à oferta de uma educação inclusiva de qualidade (UNESCO, 2015 apud DANTAS, 2019). Os investimentos pontuados se estendem aos professores universitários, pois eles compõem a engrenagem inicial da formação inclusiva de futuros docentes.

Ademais, Dantas (2019), Neto (2022) e Skliar (2015) pontuam outro aspecto essencial no desenvolvimento de uma formação docente que se pretende inclusiva: a afetividade. Para Dantas (2019), por exemplo, a formação docente é realizada através de um “encontro de corpos” no qual os corpos afetam e são afetados, e esses afetos podem aumentar ou diminuir a “potência de agir” (SPINOZA, 2014 apud DANTAS, 2019). A variação da potência de agir pode ser ilustrada ao pensarmos em uma situação na qual um comentário capacitista, feito por um colega ou professor, pode afetar de forma negativa um aluno com deficiência, fazendo-o perder interesse pela aula ou até pela disciplina. Neste caso, ocorre uma diminuição na sua potência de agir. Por outro lado, pequenos gestos (SKLIAR, 2015) como um elogio, por exemplo, podem ser o suficiente para aumentar a potência de agir de um aluno. Em relação aos pequenos gestos ou “gestualidade mínima”, Skliar (2015) afirma que a inclusão não demanda atos grandiosos. Para que as práticas inclusivas sejam efetivadas, o autor se refere

[...] a olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc (SKLIAR, 2015, p. 27).

Nesse sentido, Skliar (2015) argumenta que, ao pensarmos sobre a inclusão pedagógica, necessitamos considerar a ideia de acolhida das pessoas. Desta forma, deixamos a preocupação excessiva com o que acontece com outro, que o autor chama de “obsessão pelo outro”, e redirecionamos nosso olhar para o conjunto, ou seja, para o que acontece entre nós, nas interações vivenciadas. Por isso, assumimos que a formação docente deve contemplar não apenas aspectos teóricos sobre a educação da pessoa com deficiência, mas também questões afetivas vivenciadas no processo educacional.

Assim, é impossível dissociar a inclusão da afetividade, visto que “não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente” (SKLIAR, 2015, p.27). Professores e alunos afetam e são afetados mutuamente. Ademais, conforme discutido por Dantas (2019, p.168)

Sentir a força dos afetos de ética, amor, solidariedade e respeito pelo ser humano que abriga cada aluno é, defendo, uma ação basilar para o desenvolvimento de uma formação docente inclusiva, pois não existe, e não deve existir, educação sem a presença viva desses afetos.

O pensamento da autora se alinha à reflexão de Freire (2002, p. 94), ao afirmar que, em educação trabalhamos com pessoas, não com coisas; pessoas que estão “mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando”. Sendo assim, uma educação que visa à efetivação das práticas inclusivas não deve ser uma “experiência fria, sem alma”, mas acolhedora.

Com essas reflexões, apresentamos o processo de construção da presente pesquisa.

### **3 Metodologia: processo de construção da pesquisa**

Nesta seção, serão apresentados a natureza e o contexto e os participantes da pesquisa, os processos de geração e análise de dados, assim como os procedimentos éticos que orientam esta investigação.

Acerca da natureza da pesquisa, esta é de caráter qualitativo (GODOY, 1995), uma vez que busca entender os fenômenos estudados pela perspectiva dos participantes da pesquisa. Sobre o contexto da pesquisa, ela está situada no âmbito dos cursos de Letras – Língua Espanhola, Inglesa, Francesa e Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, mais especificamente com graduandos que cursaram a disciplina *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, na primeira vez que ela foi ministrada na UFAL.

O referido componente curricular, com desenvolvimento no período entre 22/06/2021 e 02/10/2021, apresentou carga horária de 80 horas e foi guiado por aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e pedagógicos sobre a educação das pessoas com deficiência. Dito isto, a disciplina é voltada para a inclusão com ênfase no escopo da educação de pessoas com deficiência e, por tanto, as falas dos participantes da pesquisa estão predominantemente relacionadas ao referido escopo e não sobre

inclusão de forma geral ou sobre outros grupos sociais, como indígenas, imigrantes, entre demais.

Para atender os objetivos da pesquisa, voltados para a formação inicial, definimos como participantes 03 (três) professores em formação inicial. Os critérios para a escolha do quantitativo de 03 graduandos foram determinados pelos cursos desses participantes no âmbito da disciplina *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, que mencionamos anteriormente. Isto é, a disciplina contava com um total de 10 alunos, sendo: 8 de língua inglesa, 1 de língua portuguesa e 1 de língua espanhola. Optamos por um participante de cada habilitação, considerando a representatividade de cada curso. A escolha do participante de língua inglesa, entre os 8 graduandos de língua inglesa, se deu através da relação de proximidade com a pesquisadora.

Os participantes, todos maiores de idade durante a disciplina e a geração de dados, estavam cursando as disciplinas da UFAL remotamente, com atividades síncronas e assíncronas. Para uma sistematização do perfil dos colaboradores, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 01:** perfil dos colaboradores da pesquisa.

Colaborador(a)	Curso	Período	Experiência Docente
Judite	Letras-Português	Desperiorizada	Apoio escolar e professora no ensino regular em escola municipal. (cinco anos)
Hidan	Letras-Inglês	Oitavo período	Projeto de extensão - Casa de Cultura Britânica e aulas particulares. (um ano e cinco meses)
Liz	Letras-Espanhol	Oitavo período	Projeto de extensão - Casa de Cultura do Campus e Espanhol para fins específicos em um hotel de Alagoas. (dois anos)

Fonte: elaboração própria

Levando em consideração o foco da pesquisa na formação docente inclusiva, é importante salientar, também, que Judite possui experiência de trabalho com alunos com deficiência. Ela começou sua carreira como profissional de apoio escolar, atendendo crianças com síndrome de Down, autismo, hiperatividade e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Ademais, sua experiência com pessoas com deficiência vai além do âmbito educacional, visto que Judite é mãe de uma criança com síndrome de Down.

Depois de mostrar o contexto e os participantes e seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, conforme a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio do Ofício Circular nº 2/2021 (BRASIL, 2021), apresentamos a geração de dados.

Considerando que este estudo ocorreu seguindo as normas de pesquisas com seres humanos, realizamos a solicitação do termo de consentimento livre e esclarecido, preservando a identidade dos participantes. Ademais, foi assegurado pela pesquisadora um espaço para que os participantes pudessem expressar seus receios ou dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento. Esse espaço foi via contatos de telefone e e-mail.

Após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL<sup>2</sup>, a geração dos dados aconteceu remotamente levando em consideração os protocolos de distanciamento

<sup>2</sup>A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o número: 52903521.2.0000.5013.

social decorrente da pandemia vivenciada com a Covid-19. Desse modo, utilizamos entrevistas individuais, por meio da plataforma de videoconferência Google Meet. A entrevista semiestruturada foi adotada para que os participantes pudessem expressar de forma livre suas reflexões acerca da experiência de formação inclusiva, mediante perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora, buscando provocar a participação ativa dos participantes.

As reuniões virtuais para a condução das entrevistas foram agendadas pela pesquisadora, tendo em vista a disponibilidade dos horários dos graduandos e da responsável pela pesquisa.

**Quadro 02:** Sistematização dos dados gerados

Colaborador (a)	Data	Horário	Duração
Judite	27/11/2021	17:00	41:17
Hidan	05/10/2021	14:30	35:55
Liz	07/10/2021	20:00	23:33

Fonte: elaboração própria

Uma vez concluída a geração de dados, conforme orientação da CONEP, foi feito o *download* dos dados (gravações em áudio) “para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou ‘nuvem’” (BRASIL, 2021, p.4), assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Com base nas orientações da análise da conversação (DIONÍSIO, 2001), as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas manualmente. Depois da transcrição, fizemos a leitura dos textos das entrevistas, elencamos os temas mais recorrentes nos dados, selecionamos segmentos de falas dos participantes a partir dos temas elencados e considerando os objetivos da pesquisa. Para o recorte deste artigo, organizamos os segmentos selecionados em apenas uma seção que orienta nossa interpretação dos dados, a saber: Descobertas e aprendizagens: o antes e o depois da disciplina. Descrita a metodologia da pesquisa, a seguir apresentamos a interpretação dos dados.

#### 4 Descobertas e aprendizagens: o antes e o depois da disciplina

Apesar de ser legalmente assegurado que conteúdos específicos sobre educação especial e inclusiva sejam abordados nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015b), esses conteúdos ainda aparecem pouco nas ementas das disciplinas dos cursos (ARAGÓN, 2020; DANTAS, 2019) que guiam o trabalho do professor nessa perspectiva. Considerando disciplinas voltadas especificamente para essa temática no curso de Letras da UFAL, existe a disciplina obrigatória de Fundamentos em Libras, e mais recentemente, no semestre letivo de 2020.2, a eletiva de *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*.

Nesse cenário, a partir dos excertos abaixo, percebe-se um aspecto em comum na fala de dois participantes: a implicação de que a formação na perspectiva inclusiva, apesar de sua relevância, é algo que se aproxima do inédito nos componentes curriculares cursados pelos nossos colaboradores, no âmbito da Faculdade de Letras da UFAL:

Excerto 1- **Liz**: Olha... primeiro foi algo que me chamou muita atenção, né, assim, o nome da disciplina em si por ser **algo muito necessário**, e: pouco visto, assim, **durante toda a graduação**, então eu acho que faltava essa disciplina para a conclusão mesmo do curso em si.

Excerto 2- **Hidan** - Ah, de forma geral... assim, como posso dizer? **Foi uma descoberta**. Assim, porque como eu falei, né? Eu tive só essa formação antes de ter a disciplina, então não, é: mesmo que tenha sido uma experiência boa, a gente não, é:: trabalhou a fundo, digamos assim, na base teórica, de ver as deficiências pra ver as práticas de ensino, a gente não teve esse tempo na formação e aí com a disciplina a gente pôde ver os diferentes graus, por exemplo, de uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, e isso ajudou muito assim na minha formação porque foi, de certa forma, foi **descobrir** basicamente, né, esse **novo mundo** que antes eu não tinha contato, então foi algo assim, foi uma imersão mesmo, um **descobrimento** e foi uma experiência muito boa.

Primeiramente, é importante ressaltar que os participantes da pesquisa estavam nos últimos períodos do curso, Hidan e Liz no oitavo período e Judite no fluxo individual. Compreendemos que tal fato fornecia aos nossos colaboradores propriedade para afirmar que existe uma deficiência na formação de professores em termos de educação inclusiva, mesmo que, como anteriormente mencionado, essa formação com saberes sobre educação especial e inclusiva seja assegurada legalmente, conforme a resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b).

Assim posto, partimos para o comentário de Liz, no qual ela discorre que, de início, o que chamou sua atenção foi o título da disciplina, e embora esta trate de assuntos significativos é algo “pouco visto durante toda a graduação” (Excerto 1). Liz parece enfatizar, portanto, que a lacuna sobre a temática da inclusão percorreu todo o seu processo formativo e não apenas parte dele. Em concordância com a fala de Liz, Hidan afirma que a disciplina foi a “descoberta” de “um novo mundo” (Excerto 2), dado que, embora ele tenha tido uma formação anterior, classificada por ele como sendo “muito boa”, ela não foi suficiente em termos de conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão educacional.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que Hidan faz usos de palavras como “descoberta”, “descobrimento” e “novo” em seu discurso para se referir às aprendizagens adquiridas ao longo da disciplina e toda essa descoberta poderia ter sido perdida caso ele não tivesse escolhido cursar a disciplina, pois esta é, atualmente, de caráter eletivo. As palavras de Hidan, assim como as de Liz, problematizam a necessidade de uma formação construída na perspectiva da inclusão desde os primeiros períodos e de que os conhecimentos teóricos e práticos sobre educação especial e inclusiva não fiquem na exclusividade de algumas poucas disciplinas, como Libras e a eletiva cursada pelos colaboradores, mas que possam atravessar todo o curso, assim como defendido por Dantas (2019).

Os colaboradores destacam, outrossim, como a experiência na disciplina contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, considerando o trabalho com alunos com deficiência e o capacitismo que ainda permeia a sociedade brasileira (PATRON, 2020).



Excerto 3– **Judite**: Eram coisas que eu **estava fazendo não só como mãe e como professora**, quando chegava alguém lá. Porque meu aluno com deficiência ele é criança ele é bem amoroso, tudo, então ele chama atenção na escola todo mundo passa, quer falar com ele “cadê o Oséias, veio hoje?” então **às vezes eu respondia até por ele**. [...] Quando alguém dizia “já sabe as letrinhas? já sabe seu nome?” então até isso **eu tava respondendo por ele**. Então era, foi importante para **o meu lado como mãe** e também assim eu tava fazendo vários cursos e eu não tinha falado ainda sobre **capacitismo** [...] E é uma coisa que eu de vez em quando ainda me pego praticando, mas eu lembro; antes eu não lembrava que tinha isso, né? e **agora eu às vezes quando começo a praticar eu já paro** e lembro que eu tô fazendo faz parte desse processo.

Excerto 4- **Hidan**: Então, a primeira coisa que eu acho, assim, mais latente, **após essa experiência foi a desconstrução desse estigma** que eu tinha é:: admito até **preconceito**, né, por falta de conhecimento, sobre a pessoa com deficiência. [...] na perspectiva sobre essa desconstrução da pessoa com deficiência como uma pessoa é: que deva/ **que necessita, na verdade, de um extremo cuidado**, sabe? [...] Então foi importante **através da disciplina desconstruir** isso, que tipo, não, é **só uma pessoa normal que possui uma deficiência**, apenas isso.

A fala de Judite, mãe de uma criança com deficiência, chama-nos atenção para o fato de que, antes da disciplina, ela costumava falar pelos seus alunos com deficiência e pelo seu filho, mesmo eles podendo efetivar a comunicação e, por exemplo, responder àquilo que lhes é questionado. Esse movimento de apagamento da voz dos indivíduos com deficiência impacta socialmente, na medida em envolve, muitas vezes, o entendimento de que a pessoa com deficiência não é capaz de efetivar o que foi solicitado, caracterizando-se como capacitismo (PATRON, 2020; VENDRAMIN, 2019). Depois da experiência com a eletiva *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, Judite parece indicar um movimento de transformação do seu agir para com pessoas com deficiência e, a partir disso, vem construindo novas atitudes, agora anticapacitistas, tanto como professora, quanto como mãe. Judite também afirma que o tema capacitismo não havia sido abordado nos vários cursos (sobre educação inclusiva) que ela participou fora do âmbito acadêmico e, portanto, a aprendizagem na disciplina da UFAL foi algo novo que ressignificou seu agir como mãe e como professora.

Nessa mesma perspectiva, Hidan relata que a disciplina o ajudou a desconstruir o estigma de que pessoas com deficiência precisam de um “cuidado extremo”. Mesmo que de forma involuntária, inconsciente ou por falta de conhecimento como mencionado por ele, muitas pessoas ainda carregam consigo a ideia inadequada, amalgamada de estigmas e de valorações negativas, de que as pessoas com deficiência precisam de algum tipo de tratamento especial (muitas vezes capacitista) por não se encaixarem dentro de padrões de “normalidade” estabelecidos pela sociedade (DANTAS, 2019; SKLIAR, 2006; PATRON, 2020).

As falas de Hidan e Judite reafirmam o grau de relevância que a disciplina eletiva teve na formação profissional deles, provocando nossa reflexão para o entendimento de que a formação docente, em uma perspectiva anticapacitista (PATRON, 2020), contribui para o desenvolvimento de cidadãos e professores também

anticapacitistas e, por conseguinte, para a construção de uma educação nessa perspectiva. Outra aprendizagem verbalizada pelos nossos colaboradores foi a diferença entre dar acesso e desenvolver práticas efetivas de aprendizagem, a fim de garantir a permanência e o desenvolvimento dos alunos no ambiente educacional. Ao serem questionados se houve mudança na forma como compreendem a educação inclusiva, as respostas de Hidan e Liz se voltaram a esse aspecto:

Excerto 5– **Hidan**: E aí eu acredito que **depois da disciplina** eu vi isso que **não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula**, não é colocar o aluno para brincar enquanto os outros alunos estão estudando de fato e tendo seu conhecimento gerado, construído. E aí essa **disciplina me ajudou** a pensar nesse espaço de inclusão dessa forma, que não é só... não é cumprir tabela, deixar o aluno lá na sala de aula e tipo a compreender que ele **está/que está participando com os outros**, mas tá, de qual forma ele está participando?

Excerto 6- **Liz**: Olha... **antes assim**, eu via como algo muito:: tipo, existe né? mas a **gente não pode fazer muito**, né? tipo assim ah, eu tenho o aluno “x” ali e/e tá, e o aluno existe ali e tudo bem. **Mas hoje** eu vejo que a gente pode sim fazer muito, que **a gente pode realmente incluir** esse aluno, que esse aluno pode ter o mesmo, a mesma aprendizagem que qualquer outro aluno, que ele pode entrar no ritmo, inclusive, de outros alunos ou até se desenvolver melhor. Então, assim, **antes** era uma coisa que **antes eu pensava** “nossa um aluno com deficiência, meu Deus” existe ali naquela sala mas **não aprende nada**, né? **Hoje** eu sei que a gente pode sim, é:: permitir que esse **aluno tenha o conhecimento**.

Através de marcadores de tempo como “antes”, “mas hoje” e “depois da disciplina”, Hidan e Liz fazem um cotejo de como enxergavam a inclusão educacional antes e depois da vivência com *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*.

Hidan compartilha sobre as experiências ao afirmar que a disciplina o ajudou a abrir os olhos para uma nova perspectiva e, através disso, entender que para que o ambiente educacional seja efetivamente inclusivo, não basta “apenas colocar o aluno dentro da sala de aula” (Excerto 5), mas, sim, questionar se ele está de fato participando e de que forma essa participação está acontecendo. A fala de Hidan reforça a discussão de Mantoan (2019) sobre a importância de não apenas dar acesso ao espaço educacional, pois esse é apenas um passo do processo inclusivo e pouco adianta a presença do aluno dentro da sala de aula, se não há participação, aprendizagem e continuidade nos estudos.

Liz, por sua vez, também relata sua antiga crença de que o aluno com deficiência estava dentro da sala de aula, porém não aprendia nada, ou seja, o acesso estava garantido, mas as práticas de aprendizagem não. Nossa colaboradora textualiza desconstruir o entendimento de que “a gente não pode fazer muito” (Excerto 6) pelos alunos com deficiência e afirma que “a gente pode realmente incluir” e que os alunos, assim como aqueles que não têm deficiência, também podem se desenvolver é um movimento de acreditar na capacidade da pessoa com deficiência (PATRON, 2020; VENDRAMIN, 2019). Desse modo, ela parece reproduzir uma crença social que, mesmo no senso comum, operacionaliza práticas que obstaculizam os direitos das pessoas com deficiência, como o direito de aprender. É importante ressaltar que ao utilizar a locução pronominal “a gente”, Liz parece indicar que as aprendizagens não

foram apenas dela, mas igualmente do seu coletivo de formação, dos seus colegas que cursaram a disciplina.

Nesse processo de (trans)formação, de construção de novos saberes, os colaboradores também relatam como se sentem para a efetivação de práticas educacionais futuras, com alunos com deficiência:

Excerto 7- **Judite**: Sim [...] eu era muito elétrica. **Eu queria resultados rápidos. Depois da disciplina** eu vi aquela leveza da professora e/e ver que tudo é **uma construção** e... tô tentando ir nesse ritmo, né? no **ritmo do aluno** [...]eu consegui abrir um pouco mais a mente, consegui ver melhor as coisas.

Excerto 8- **Hidan**: Eu eu não me arrisco a dizer que, enfim, é:: eu estou pronto, porque até mesmo, né, **ninguém nunca vai estar pronto**, mas eu acredito que **depois da disciplina** eu **tive mais coragem** assim de **estar aberto** a uma experiência assim [...] Eu acho que tirou [...] muito **medo** que eu tinha, através dessa **desconstrução de conhecer** mais sobre as especificidades, os tipos de abordagem, entender que, enfim, é só uma pessoa como qualquer outra e só tem deficiência, só isso. Então **depois da disciplina**, assim, depois eu **me senti muito mais encorajado** a estar **apto e disponível** a uma experiência assim.

Excerto 9- **Liz**: Acho que não to assim, cem por cento preparada, mas com certeza é:: eu **to assim bem melhor do que eu já tive antes**, que não tinha noção nenhuma, não sabia nem como chamar essas pessoas, não sabia nem como me dirigir a elas, não sabia nem se podia perguntar ou não o que que elas sentem o que que elas gostam e aí **hoje a gente já tem um pouco dessa noção** então **é bem mais tranquilo**. [...] eu não posso dizer que a gente ficou preparado né? porque acho que preparado é uma palavra muito forte. Mas é:: nos ajudou a ter um norte, com certeza, porque **antes eu acho que eu não tinha norte nenhum** e **agora a gente já tem um norte** muito bom a partir da disciplina.

Quando questionados sobre como se sentiam em relação ao trabalho com alunos com deficiência após cursarem a eletiva de *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, nossos colaboradores responderam unanimemente que estavam mais abertos para essa experiência de ensino. No entanto, devido à sua experiência prévia com esse público, a transformação relatada por Judite não foi a de estar mais aberta a dar aulas para pessoas com deficiência, mas sim a de compreender e respeitar o ritmo de seus alunos. Ela afirma em sua fala (Excerto 7) que “queria resultados rápidos” por parte dos educandos e depois da disciplina, avalia que consegue “ver melhor as coisas”, indicando que esse espaço formativo na universidade a ajudou a compreender a aprendizagem de seus discentes com deficiência como “uma construção”, isto é, um processo que demanda tempos e ritmos diferentes para cada indivíduo, assim como pontuado por Mantoan (2019).

Hidan (Excerto 8) relata que durante o período da disciplina ele passou por processos de “desconstrução” a partir do conhecimento sobre especificidades dos alunos com deficiência, abordagens de ensino e o entendimento de que as pessoas com deficiência são indivíduos como qualquer outro (DANTAS, 2019). Ele relata que esses saberes parecem tirar o “medo” que ele tinha de trabalhar com discentes com

deficiência, possibilitando que se sinta mais aberto a uma vivência docente futura com esses alunos. Ademais, é importante ressaltar que Hidan verbaliza compreender que mesmo com a disciplina, ele não se sente “pronto” para efetivar práticas educacionais inclusivas, mas se sente “encorajado”, “apto” e “disponível” para viver experiências formativas com alunos com deficiência. A fala de Hidan recupera o pensamento de Skliar (2015, p. 22) ao afirmar que “mais que ‘estar preparado’, no sentido de ‘antecipado’ a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros”, assim como textualizado por Hidan.

No mesmo sentido, Liz (Excerto 9) contrasta seu “eu” de antes da disciplina com o de depois ao avaliar que seus saberes sobre inclusão eram poucos, ao ponto de não saber se dirigir a uma pessoa com deficiência. Entretanto, apesar de não se sentir “cem por cento preparada”, Liz relata que a partir da conclusão da disciplina ela tem “um norte muito bom” para trabalhar com pessoas com deficiência, algo que ela não possuía antes. Ressaltamos que Liz utiliza novamente a locução pronominal “a gente”, indicando discursivamente que a construção do norte, que possibilita pensar em práticas educacionais inclusivas de modo “bem mais tranquilo” não foi algo particular, mas de um coletivo, ou seja, não apenas dela, mas também de seus colegas de turma.

As falas de Judite, Hidan e Liz revelam o papel fundamental de espaços formativos na universidade, no caso específico na disciplina de *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, que provoquem (des)construções e (trans)formações sobre o trabalho docente com pessoas com deficiência e possibilitem aos futuros professores sentir, conhecer, abrir e vislumbrar caminhos para a realização de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

## 5 Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo investigar como as discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito da disciplina *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, afetaram o desenvolvimento de professores/as em formação inicial de línguas da UFAL.

A partir da análise dos dados, concluímos que Judite, Hidan e Liz consideram a formação construída na perspectiva da inclusão como uma descoberta transformadora e imprescindível aos cursos de licenciatura. Algumas das contribuições da disciplina para a vida acadêmica, profissional e pessoal dos professores entrevistados indicam: a construção de saberes sobre os tipos de deficiências e o trabalho pedagógico no contexto inclusivo; a desconstrução do estigma de que pessoas com deficiência necessitam de cuidado extremo; o desenvolvimento de atitudes anticapacitistas; a construção de aprendizagens sobre as diferenças entre dar acesso e desenvolver práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem; a substituição da ideia de estar preparado pela de estar aberto ou disponível à experiências docentes inclusivas; por fim, a reformulação do entendimento de que, como professores, não se pode fazer muito pelos alunos com deficiência.

Dessa forma, podemos interpretar que o espaço de formação, criado a partir de discussões e reflexões levantadas durante o período da disciplina de *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas* colaborou para que os graduandos pudessem construir saberes sobre a educação de pessoas com deficiência e, também, para que se sentissem mais disponíveis com experiências formativas futuras com esses alunos. As falas dos colaboradores indicam, outrossim, o reconhecimento de que, como

professores de línguas, eles conseguem efetivar práticas pedagógicas inclusivas e, assim, contribuir para a construção de uma educação mais acessível.

Posto isto, o presente estudo traz contribuições sociais, ao partilhar vozes dos graduandos sobre a necessidade da formação inicial com foco na educação inclusiva, reforçando a importância de práticas formativas mais acessíveis e anticapacitistas para a nossa sociedade. Em termos de contribuições pedagógicas, esta pesquisa ressalta a carência e a relevância dos docentes em formação inicial construírem conhecimentos sobre o trabalho com pessoas com deficiência, assim como acerca de ferramentas para o trabalho pedagógico inclusivo. E, academicamente, nossa investigação amplia as discussões sobre formação de professores de línguas e trabalho docente com pessoas com deficiência, contribuindo, desse modo, para as pesquisas nessa área.

Quanto às limitações deste estudo, mencionamos que, por ser contextualizado no âmbito da disciplina de *Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas*, a pesquisa ficou restrita aos graduandos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Destarte, este estudo pode ser ampliado através de pesquisas futuras que contemplem estudantes de outras licenciaturas, assim como de outras universidades. Outra limitação da pesquisa diz respeito aos participantes, pois ouvimos apenas professores em formação inicial e acreditamos que pesquisas futuras podem entrevistar os formadores, assim como professores da educação básica.

Por fim, com esta pesquisa, desejamos que as experiências e aprendizagens na disciplina ecoem na Faculdade de Letras da UFAL, assim como em outras licenciaturas, contribuindo para a (trans)formação de docentes cada vez mais conscientes e abertos à construção de uma sociedade mais inclusiva.

## Referências

ARAGÓN, N. G. B. A formação inicial de professores de língua espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva inclusiva? In.: MAIA, A. A. M.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Síndrome de Down**: vozes e dimensões da inclusão escolar. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf)> . Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n° 2**, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file)>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n° 1**, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Fornece orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 24 fev. 2021. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2022.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 196. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2019.

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual**: conflitos e desenvolvimento. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, R. COSTA, D. S. Representações de uma aluna com deficiência visual sobre um coursebook de inglês adaptado para o braille. In: Silva, F. V. et al. (Orgs.). **Teorias linguísticas em contextos de ensino**: diversas abordagens, múltiplos objetos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In.: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, 1995, p, 20-29.

MANTOAN, M. T. E. **Hospedar o aluno**: dar acesso, permanência e participação. 2019. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=C\\_soyoRgilo](http://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo)>. Acesso em: 10 Out 2021.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.

NETO, J. M. F. **Inclusão educacional na formação docente**: o relato de um graduando. 2022. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

PATRON, L. **O futuro anti-capacitista: curar preconceitos e celebrar diversidades.** 2020. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=0XEZmh86EhE&t=731s](http://www.youtube.com/watch?v=0XEZmh86EhE&t=731s)>. Acesso em: 14 Out 2021.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v.1 n.1, 2015.p.13-28.

UFAL. **Orientações para docentes de estudantes com deficiência: núcleo de acessibilidade da UFAL.** Maceió: NAC, 2020.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In.: **Simpósio Internacional: repensando mitos contemporâneos.**2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>>. Acesso em: 20 set 2022.