

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS (FALE)

JOÃO MEDEIROS DE FRANÇA NETO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O RELATO DE UM
GRADUANDO**

MACEIÓ - AL

2022

JOÃO MEDEIROS DE FRANÇA NETO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O RELATO DE UM
GRADUANDO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de
LETRAS - Inglês da FALE na
Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial
para obtenção do título de
licenciatura em Letras, sob
orientação da prof. Dr^a.
Rosycléa Dantas Silva.

MACEIÓ - AL

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade– CRB4-1251

F815i França Neto, João Medeiros de.
 Inclusão educacional na formação docente: o relato de um graduando
 / João Medeiros de França Neto. – 2022.
 24 f.

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em
Letras: Inglês) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de
Letras, Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 23-24.

1. Inclusão. 2. Formação docente. 3. Educação inclusiva.
4. Professores de língua inglesa - Formação. I. Título.

CDU: 811.111:371.13

Folha de Aprovação

AUTOR: JOÃO MEDEIROS DE FRANÇA NETO

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O RELATO DE UM GRADUANDO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Inglês da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da prof. Dr^a. Rosycléa Dantas Silva e aprovado em 25 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Rosycléa Dantas SIAPE 1056169 - UFAL
(Presidente e Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Adriana Lopes Lisboa Tibana SIAPE 2316034 - UFAL
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Cátia Veneziano Pitombeira SIAPE 3138408 - UFAL
(Examinadora)

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O RELATO DE UM GRADUANDO

João Medeiros de França Neto¹
Rosycléa Dantas Silva (Orientadora)²

Resumo

Ao longo dos anos, muitos estudiosos têm apontado a necessidade de uma formação docente na perspectiva da inclusão educacional (SKLIAR, 2006; MANTOAN, 2015; MEDRADO; CELANI, 2017; DANTAS, 2019). Nesse cenário, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar como um concluinte de Letras Inglês compreende a formação inicial e o trabalho docente com a inclusão, a partir da interpretação efetuada pelo graduando sobre sua formação docente na textualização de um relato reflexivo. Para tanto, utilizamos como suporte teórico, estudos sobre formação docente e inclusão (SKLIAR, 2006; 2015; MANTOAN, 2015; DANTAS, 2014; 2019). Os dados foram gerados por meio de um relato reflexivo, escrito e compartilhado digitalmente por um concluinte do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas. A análise qualitativa demonstra lacunas que ainda perpassam a licenciatura de Letras Inglês, em termos de inclusão educacional e ressalta o papel da afetividade como fundamental na construção de uma formação docente mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Afetividade. Formação docente. Língua inglesa.

¹ Graduando do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

² Docente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Abstract

Over the years, many scholars have pointed out the need for teacher education from the perspective of educational inclusion (SKLIAR, 2006; MANTOAN, 2015; MEDRADO; CELANI, 2017; DANTAS, 2019). In this scenario, this research has as its main goal to investigate how an undergraduate student of the English Modern Language course (Letras Inglês), in the final semester, understands the initial formation and the teaching work with the inclusion, from the interpretation made by the student on his teaching education in the textualization of a reflective report. For this purpose, we used, as a theoretical framework, the studies about teaching work and inclusion (SKLIAR, 2006; 2015; MANTOAN, 2015; DANTAS, 2014; 2019). The data were generated through a reflective report, written and shared digitally by a student of the English Modern Language course at the Federal University of Alagoas. The qualitative analysis demonstrates gaps that still permeate the course, in terms of educational inclusion and highlights the role of affectivity as fundamental in the construction of a more inclusive teacher education.

KEYWORDS: Inclusion. Affectivity. Teacher education. English language.

Sumário

1. Introdução.....	05
2. Formação docente inclusiva.....	06
3. Procedimento Metodológico.....	10
4. Formação docente inclusiva: experiências e afeto.....	12
4.1. Formação inclusiva afetiva: interpretações.....	13
4.2 Projeções de uma docência inclusiva: lacunas e sensibilidades.....	14
Considerações finais.....	21
Referências.....	23

1. Introdução

Ao ingressar no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, os alunos almejam adquirir competências e habilidades para desempenhar o papel da docência com excelência, assim como a sociedade espera receber profissionais preparados para desempenhar o magistério com tal qualidade, porém alguns cursos de licenciatura possuem uma escassez, quando não uma inexistência, em relação à formação docente inclusiva. Desta forma há muitos professores que não se sentem preparados para promover uma educação inclusiva (SKLIAR, 2006; DANTAS, 2014; 2019).

Diante dessa problemática, situados no âmbito da Linguística Aplicada, ciência que aborda a linguagem como lugar de (re)construção dos indivíduos (MOITA LOPES, 2015) e que, segundo Medrado e Celani (2017), necessita tecer diálogos com a inclusão educacional, e fundamentados nos estudos sobre inclusão e formação docente (SKLIAR, 2006; 2015; MANTOAN, 2015; DANTAS, 2019), objetivamos, no contexto da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, investigar como um concluinte de Letras Inglês compreende a formação inicial e o trabalho docente com a inclusão, a partir da interpretação efetuada pelo graduando sobre sua formação docente na textualização de um relato reflexivo. Diante desse objetivo, dois questionamentos foram levantados nesta pesquisa. O primeiro foi referente às interpretações de um concluinte de letras inglês da UFAL, acerca da sua formação inicial na perspectiva inclusiva. Já o segundo, foi a respeito de como um concluinte de Letras Inglês da UFAL representa sua atividade docente futura, considerando a inclusão educacional.

Com esses questionamentos, justificamos a presente pesquisa por acreditarmos que as discussões aqui empreendidas podem auxiliar em uma maior compreensão a respeito da necessidade de uma formação inicial na perspectiva inclusiva, no âmbito do curso de Letras Inglês da UFAL. Defendemos, igualmente, que nosso estudo destaca a relevância de uma formação docente que contemple aspectos afetivos. Assim, compreendemos que esta pesquisa contribuirá com conhecimentos e reflexões para a comunidade docente, em especial no campo da inclusão educacional e das relações afetivas.

Nesse sentido, organizamos nosso estudo da seguinte forma: primeiro, discutimos sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, ressaltando os aspectos afetivos, em um segundo momento, descrevemos os procedimentos metodológicos, apresentando a natureza da pesquisa, o contexto e o perfil do nosso colaborador e os procedimentos de geração e análise dos dados e, por fim, analisamos os dados e tecemos as considerações finais do estudo.

2. Formação docente inclusiva

Discutir sobre uma formação docente inclusiva, implica, primeiramente, compreender o entendimento do que é inclusão educacional. A educação inclusiva é, muitas vezes, atrelada apenas às pessoas com deficiência (MANTOAN, 2015), as quais são consideradas pela lei 13.146/2015 como pessoas que apresentam

impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2).

Compreendemos que a inclusão é necessária não apenas para pessoas com deficiência, mas para todos nós. Porém, ressaltamos que os grupos mais vulneráveis e marginalizados no processo educativo, como o de pessoas com deficiência, são aqueles que precisam de mais práticas acessíveis. Como outro exemplo de grupo vulnerável, e considerando o atual cenário de pandemia da Covid-19, ressaltamos com base no relatório da Unicef sobre saúde mental de crianças e adolescentes (UNICEF, 2021), que alunos com depressão, transtornos e outras questões de saúde mental, estão mais fragilizados no processo educacional e, por conseguinte, em desigualdade de condições com os demais colegas. Assim, reforçamos que a inclusão educacional é um movimento para que todos (com ou sem deficiência) possam participar efetivamente dos processos de ensino-aprendizagem, de forma equitativa.

Nesse cenário, pontuamos a importância de se pensar em uma formação docente que se preocupe com a inclusão. De acordo com Dantas (2019) a necessidade de investimentos e melhorias na formação de professores, no que

se diz respeito à educação inclusiva, não é apenas um problema nacional, mas sim internacional. O Brasil, contexto da nossa investigação, vem tentando encontrar algumas soluções, como por exemplo, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que foi contemplado durante o período de 2004 a 2015, tendo registrado 183.815 professores distribuídos em 5.428 municípios (BRASIL, 2016). Porém é importante salientar que este programa foi ofertado a professores em efetivo exercício, não contemplando licenciados.

Para os docentes em formação inicial existem algumas estratégias traçadas dentro do Plano nacional de Educação - PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014), mas estas estão destinadas a abordagem teórica dos aspectos do trabalho com alunos com deficiência. Embora as discussões teóricas sejam uma conquista, os licenciandos ainda necessitam de uma formação que contemple questões práticas, envolvendo a docência inclusiva.

Quando pensamos em uma formação para a educação inclusiva, buscamos nos alinhar com a concepção de Skliar (2006) que diz que esta deve ser orientada no sentido de que os professores possam conversar com alteridade, assim como oportunizar a conversação dos outros entre si, o que proporciona durante esse processo experiências únicas, que ultrapassem os limites do que conhecer o outro “cientificamente” ou teoricamente. Desse modo, Skliar (2006) destaca a importância de se ouvir o outro, de se colocar no lugar dele, de discutir não apenas sobre ele, mas com ele. Sendo assim, considerando a formação docente, o autor pontua que

se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’, que devem ser controlados por aquilo que ‘parecem ser’ e, assim, corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p.32).

Assim, a partir do momento que começamos a fazer o movimento de dialogar com o outro, o entendimento de anormalidade tende a ser desconstruído. Nessa perspectiva, o estudo de Dantas (2019, p.144) mostra que a experiência prática de estágio supervisionado em turmas com alunos com deficiência conduziu licenciandos a uma tomada de consciência “de que não existe *outro mundo* (do aluno com deficiência), mas um único mundo em que

todos são *pessoas*”. Com essa reflexão, a autora afirma que uma “formação docente inclusiva é, antes de qualquer coisa, um processo contínuo de aprender a lidar com pessoas” (DANTAS, 2019, p.144), com seres humanos.

Na experiência com o outro (com pessoas - sejam elas com ou sem deficiência), destacamos que é indissociável o papel que a afetividade desempenha nessa relação, afinal, como destaca Skliar (2015, p.27), “não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente”, uma relação de afetos que deixa marcas, sejam elas positivas ou negativas (SPINOZA, 2014 [1677]). O movimento afetivo envolve compreender aquilo que nos afeta e como nossas ações afetam os outros (DANTAS, 2019) e, portanto, é uma relação de cuidado conosco, com o outro e com o espaço de ensino-aprendizagem. Assim, uma formação docente que busca ser inclusiva, necessita levar em consideração os aspectos afetivos.

Freire (2004) nos diz que abrir-se afetivamente é selar autenticamente o compromisso do educador com o educando. Trabalhar a afetividade em sala de aula é importante e saudável tanto para educadores quanto para os educandos e, por isso, ao discutir sobre afetividade e educação, e considerando o cuidado com os educandos, Freire (2004) descreve a experiência docente como sendo “alegre por natureza”. De acordo com o autor, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p.53), além disso, ele pontua que a alegria e seriedade docente não são inconciliáveis, “pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também” (FREIRE, 2004, p.53). Nesse sentido, o autor compreende que afetividade e ética estão entrelaçadas na docência e relata que não se pode condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Ao discutir sobre uma formação docente ética, afetiva e inclusiva, Dantas (2019), afirma que o professor necessita ter consciência da sua responsabilidade ética

pela inclusão educacional dos alunos mesmo antes de conhecê-los, quando ainda está na formação inicial. Essa

responsabilidade, anterior à entrada na sala de aula, é essencial, pois na medida em que assumo a responsabilidade pela educação do outro, busco me formar da melhor maneira possível para atender às suas demandas (DANTAS, 2019, p.71).

A criação de um ambiente formativo que contribua para a construção dessa responsabilidade ética é essencial na graduação. Porém, muitos professores ao se depararem com a necessidade de promover aulas inclusivas, e por não terem vivenciado uma formação com vivências referentes à essa prática, podem cair em uma armadilha, chamada inclusão excludente que, de acordo com Skliar (2006), é quando criamos um ambiente que acreditamos ser inclusivo, mas que na verdade apenas recebe o aluno no cenário físico da sala de aula, mas sem que haja a criação de espaço de ensino-aprendizagem equitativo. E, como nos lembra Mantoan (2019), o processo inclusivo necessita envolver não apenas acesso, mas participação efetiva e oportunidades equitativas de aprendizagem.

Nesse cenário, muitos docentes não se sentem preparados para o trabalho com a inclusão e ressaltam a necessidade de uma formação docente inclusiva (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; SKLIAR, 2006; MANTOAN, 2015; MEDRADO, 2016; COSTA, 2018; DANTAS, 2014; 2019). Ao refletir sobre essa discussão, Dantas (2019) apresenta aspectos que poderiam contribuir com a formação dos futuros professores, tais como: a. construção de conhecimentos teóricos e práticos, ao longo de todas as disciplinas do curso, com o desenvolvimento e a elaboração de estratégias e materiais pedagógicas para o trabalho com a inclusão; b. vivências formativas com pessoas mais marginalizadas no processo educativo, como pessoas com deficiência; c. desenvolvimento de ações que possibilitem um despertar sobre afetividade e responsabilidade ética para o trabalho inclusivo.

No âmbito da UFAL, contexto local dessa pesquisa, registramos as ações do Núcleo de Acessibilidade - NAC, que atua com apoio e informações acerca dos alunos com deficiência³. Dentre as ações do NAC, destacamos: a. informação com lista de discentes com deficiência; b. solicitação de adaptação de material/textos; c. acolhimento para discentes com deficiência; d. orientação

³ O NAC-UFAL funciona de segunda a sexta-feira, de 7 às 19h, por meio do contato de e-mail: nac@proest.ufal.br.

para sala de aula com pessoas cegas, surdas e com transtorno do espectro autista - TEA e; e. disponibilização de sala de atendimento virtual para dúvidas, tanto dos professores, quanto dos alunos (UFAL, 2022), segundo a Pró-reitoria Estudantil (Proest), a partir do dia 07/03/2022 a sala de atendimento virtual será fechada em razão do retorno às atividades presenciais.

O NAC atua com alunos com deficiência e identifica esses alunos por meio do sistema de cotas, mas reconhece que “nem sempre a pessoa com deficiência ingressa na universidade por meio do sistema de cotas, o que significa que o sistema acadêmico pode não identificá-la automaticamente” (UFAL, 2020, p.6), alertando os professores para que fiquem atentos às necessidades dos alunos. Para tanto, é importante compreendermos que o NAC trabalha apenas com os alunos com deficiência, não contemplando outras necessidades como as questões emocionais mencionadas anteriormente, mas, mesmo assim, ele já se configura como um apoio aos discentes e docentes em termos de inclusão.

Os aspectos pontuados por Dantas (2019) e as ações do NAC são fundamentais no auxílio para a construção de um futuro professor mais inclusivo, no entanto, como lembra Skliar (2006), no processo inclusivo mais importante do que estar preparado, com saberes sobre a inclusão, é estar aberto para aprender. É com esse sentimento de abertura para novos conhecimentos, novas formas de ensinar e aprender que encerramos a presente seção e apresentamos a metodologia da pesquisa.

3. Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa escolhemos a metodologia qualitativa que “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa” (ZANELLA, 2013, p.99), uma vez que o ponto central deste estudo é a auto avaliação de um aluno do curso de licenciatura em letras inglês da UFAL, acerca da sua formação para o trabalho docente inclusivo.

Desse modo, tivemos como participante da pesquisa um aluno, doravante Pedro, do último período do curso de licenciatura em letras inglês, do turno noturno da UFAL. Além dessa formação acadêmica o colaborador possui duas graduações interrompidas, o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, pela

UFAL e Biotecnologia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, foi ainda participante do programa Ciências Sem Fronteiras, realizando intercâmbio no Canadore College, Ontario, Canadá, onde concluiu o curso *English as a Second Language*, assim como cursou um ano de *Biotechnology* na mesma instituição.

Acerca da sua experiência profissional, Pedro atuou como professor de Língua Inglesa por seis anos e de Cultura *Maker*⁴ por dois, com experiência na educação infantil, no ensino fundamental 1 e 2, assim como na educação bilíngue em inglês, essas vivências aconteceram no setor privado de Alagoas. Já no setor público, Pedro teve experiência na Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e no médio, durante as disciplinas de Estágio obrigatório da UFAL, realizados em duas escolas da rede estadual, ambas situadas na cidade de Maceió, Alagoas. Considerando o tema da inclusão como parte constituinte desta pesquisa, ressaltamos que na sua atuação como docente nas instituições privadas, Pedro teve alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, transtorno desafiador opositor - TOD e com transtorno do espectro autista – TEA.

O colaborador foi aluno da UFAL, no período de 2016 a 2022, e professor de ensino infantil, fundamental 1 e 2, ensino médio, assim como de curso livre, tendo essas experiências no setor privado. Os contextos de ensino foram presenciais e remoto, devido aos problemas sanitários ocasionados pela pandemia do Coronavírus. Referente às disciplinas cursadas no âmbito da UFAL e, diante do nosso foco com a formação inclusiva de Pedro, pontuamos que ele foi aluno da primeira turma da disciplina eletiva: Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas, ofertada no período noturno entre 22/06/2021 e 02/10/2021, com carga horária de 80 horas, na modalidade remota, ministrado pela Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva.

Nesta pesquisa temos a situação na qual o pesquisador é também o colaborador, por essa razão, e diante dos nossos objetivos, utilizamos como instrumento de geração de dados o relato reflexivo. No relato, Pedro poderia escrever a respeito do seu percurso acadêmico, registrando reflexões norteadas

⁴ No contexto educacional a cultura Maker busca explorar as atividades práticas em sala de aula, possibilitando a criação e resolução de problemas ao se construir protótipos e outros objetos que visam desenvolver diferentes habilidades.

pelo seguinte questionamento: *Como foi a sua relação com a educação inclusiva ao longo do seu curso de graduação?* A escolha do relato reflexivo foi realizada por acreditarmos que ele se configura como um espaço em que o aluno pode expressar “suas dúvidas, percepções, questões, críticas, seus anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças, atitudes e práticas” (REICHMANN, 2009, p.3321). Ainda de acordo com Reichmann (2009), no espaço reflexivo, o aprendiz textualiza um diálogo interior, sendo, portanto, um processo de aprendizagem.

O relato reflexivo foi escrito no dia 16/12/2021 e teve um total de quatro páginas, sendo estas escritas no formato digital e o arquivo foi armazenado na plataforma *Google Drive*. Após o término do relato esperamos vinte e cinco dias para que fosse iniciada a análise, fornecendo assim um tempo que avaliamos como suficiente para a transição do papel do colaborador para pesquisador, sem comprometer o estudo. O espaçamento entre a escrita e a análise foi fundamental por causa da relação intrínseca entre o envolvimento e o distanciamento do pesquisador no âmbito desta pesquisa. Desse modo, a escrita deste TCC em terceira pessoa foi uma necessidade do participante/pesquisador e uma estratégia metodológica, a fim de que a análise dos dados fosse realizada com um distanciamento necessário entre as identidades de participante e pesquisador.

Para analisar o relato reflexivo, realizamos uma primeira leitura e identificamos os trechos que tinham conexão com o tema e objetivos da pesquisa. Depois selecionamos seis excertos, sendo três para cada questão de pesquisa levantada. Em seguida, classificamos os excertos em duas categorias, a saber: a. Formação inclusiva afetiva: interpretações e; b. Projeções de uma docência inclusiva: lacunas e sensibilidades, que guiam a análise desta pesquisa, apresentada na próxima seção.

4. Formação docente inclusiva: experiências e afetos

Perante as reflexões discutidas anteriormente, a respeito da educação inclusiva, analisamos o relato reflexivo do nosso colaborador Pedro. Ao fazer tal exercício, foi possível perceber que ele passou por diferentes estágios em

relação a sua experiência com educação inclusiva. A sua primeira experiência com a inclusão, sendo o sujeito acolhido, assim como as suas reflexões a respeito da sua formação acadêmica e a sua autoavaliação a respeito do assunto.

4.1. Formação inclusiva afetiva: interpretações

As interpretações de Pedro sobre uma inclusão educacional afetiva, iniciam quando ele cursava inglês no âmbito do programa Ciências sem Fronteiras. Ele relata como a relação com a sua professora Jamaicana foi fundamental para que ele pudesse despertar para o que poderia ser uma educação inclusiva. Percebendo que a inclusão não é apenas necessária à pessoa com deficiência, mas para todos nós e que os fatores socioemocionais são de extrema importância para o pleno desenvolvimento do aluno na sala de aula, reforçando o alerta feito pela Unicef (2021) acerca dos cuidados com a saúde mental, principalmente nessa época de pandemia. Vejamos a fala de Pedro sobre sua relação com essa professora.

Excerto 01 [...] uma das minhas professoras, uma jamaicana que lembro o nome até hoje com muito carinho, Susan Trenker, no momento mais delicado do curso, no qual eu já estava faltando bastante as aulas, com a desculpa de estar doente, quando na verdade apenas tinha perdido o interesse, ou quem sabe tinha desistido de mim mesmo, ela me perguntou o que estava acontecendo, eu a respondi que estava adoecendo bastante, por isso não estava indo a aula, foi nesse momento que ela me disse que iria fazer uma sopa jamaicana, sopa essa que ela fazia para o filho dela e ele sempre melhorava [...] de fato a sopa era mágica, passei a frequentar as aulas em consideração a professora, não apenas meu desempenho aumentou nas disciplinas. Talvez seja essa a minha primeira experiência com um ensino preocupado com o socioemocional e porque não falar o primeiro contato com uma professora inclusiva? Pois a partir do que aconteceu comigo eu pude perceber que a “deficiência” não se limita a algo físico, mas também com a saúde emocional, além de pensar em como incluir um surdo, porque não pensar em como incluir um deprimido?

Aqui podemos perceber como a relação entre professor e aluno pode ser transformadora. Pedro reconhece que foi a partir da abordagem de sua professora que ele conseguiu superar um momento que ele descreve como “muito delicado”, chegando até mesmo a se questionar se naquele momento ele estava desinteressado ou desistindo dele mesmo.

Uma coisa que nos chama atenção é o fato de que a professora não apenas identificou que algo não estava bem com Pedro, como também foi capaz de estabelecer um diálogo com ele, demonstrando preocupação e vontade em ajudar. Outro fato que nos chama a atenção é que Pedro relata que sua professora iria fazer uma sopa que ela costumava preparar para o filho dela, o que talvez tenha sido algo que proporcionou a Pedro um maior sentimento de acolhimento. Podemos notar que isso resultou em uma memória afetiva muito positiva, pois ao rememorar a professora, diz que se lembra do nome dela “com muito carinho”, assim como ele nos fala que passou a frequentar as aulas em “consideração a professora”, tendo não apenas melhorado a sua frequência como também seu rendimento acadêmico.

Como mencionamos anteriormente, Pedro demonstra compreender que a inclusão não deveria restringir-se a pessoa com deficiência, mas sim a qualquer pessoa, incluindo assim, as pessoas com problemas socioemocionais e, nesse contexto, sua fala ressalta o aspecto afetivo que tece as relações humanas e, por conseguinte, as educacionais. Podemos assim depreender, através desse relato, uma reflexão que corrobora as discussões de Skliar (2015) e Spinoza (2014 [1677]), uma vez que na interação professor - aluno, ambos se afetam e deixam marcas uns nos outros, sendo o afeto o elemento catalisador, tanto negativamente quanto positivamente, como foi na relação de Pedro com sua professora.

Essa conexão entre inclusão e afetividade também aparece nas falas de Pedro, no âmbito do curso de licenciatura. Ele relata as vivências que teve, registrando a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema em questão, assim como a abertura de espaços mais acolhedores para os discentes.

Excerto 02: Como aluno de licenciatura acredito que a nossa formação como docente está extremamente distante de fornecer conhecimentos, tanto na teoria quanto na prática, a respeito da educação inclusiva, [...] eu não consigo me recordar de nenhuma aula na qual algum professor tenha perguntado, ou aberto espaço para que algum aluno falasse se tinha algum tipo de deficiência, ou laudo, ou qualquer coisa que fosse que influenciasse no seu aprendizado, quero deixar claro que talvez tenha acontecido, porém não me recordo, com a exceção da disciplina de Educação Inclusiva.

No excerto 02, nosso colaborador expõe duas situações, a primeira é que em relação à educação inclusiva, o curso de licenciatura parece estar abaixo das expectativas de Pedro, que classifica sua formação como “extremamente distante de fornecer conhecimentos, tanto na teoria como na prática” acerca da inclusão. A importância de se ter teoria e questões práticas na formação inicial, em uma perspectiva inclusiva, é algo discutido por outros autores como Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), Skliar (2006), Mantoan (2015), Medrado (2016), Costa (2018) e Dantas (2019). Acreditamos que a fala de Pedro não apenas reforça a importância mencionada por esses pesquisadores, mas também deixa um alerta para que a universidade, em seu contexto, a UFAL, possa revisar suas ações, em prol de uma formação mais inclusiva.

A segunda situação é que, segundo Pedro, ele não consegue se recordar de seus professores, oportunizando um ambiente no qual os alunos pudessem se sentir à vontade para falar a respeito de suas possíveis deficiências, laudos e questões emocionais, com exceção da disciplina eletiva de Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas. A criação de um espaço confortável para que os alunos expressem suas necessidades, é fundamental no processo inclusivo Dantas (2019). Somos provocados a pensar que o professor em formação inicial necessita vivenciar experiências práticas para que ele tenha, por exemplo, não apenas discussões teóricas sobre a criação de um espaço acolhedor das necessidades dos alunos, mas também possa viver essa experiência como aluno na universidade e, assim, possa dispor dessa vivência como referencial para suas ações futuras como docente.

Em sua fala, Pedro reconhece que, apesar da maioria dos seus professores não realizarem práticas que ele considera inclusivas, a culpa desse fato não recai apenas sobre os docentes. Vejamos:

Excerto 03: Quero também deixar claro que não estou fazendo uma crítica ferrenha aos professores, pois primeiramente acredito que esse tipo de informação deveria ser levantado pela universidade e fornecido aos professores, porém me parece claro que um simples diálogo entre professor e alunos poderia amenizar essa falha. Acredito que essa falta de informação aconteça porque as pessoas só reconhecem como deficiência aquelas que são facilmente identificadas, como cegueira, surdez e etc. [...] Durante o meu curso eu tive colegas com problemas sérios emocionais, alguns com depressão, alguns que aparentemente tinham problemas de bipolaridade, déficit de atenção [...] nós podemos afirmar que não foi culpa dos professores que alguns desses alunos tenham

desistido, mas que também podemos afirmar que muitos professores também não contribuíram para que eles tivessem uma força a mais para continuar.

Pedro toca em pontos sensíveis no excerto 03, o primeiro deles é quando ele questiona de quem deveria ser a responsabilidade de identificar os alunos que mais necessitam de práticas acessíveis, em sua reflexão ele aponta que esta atribuição deveria ser da universidade e não dos professores. Como apresentamos na fundamentação teórica, a UFAL possui um Núcleo de Acessibilidade - NAC, que orienta discentes com deficiência e seus professores (UFAL, 2020; 2022), porém as funções do NAC não abrangem o trabalho com outras necessidades, como depressão, déficit de atenção e bipolaridade, ressaltadas por Pedro. A partir da fala do nosso colaborador, poderíamos pensar no acolhimento psicológico aos alunos, algo que é fornecido pela UFAL⁵, auxiliando discentes que necessitam desses serviços, porém não existe um apoio pedagógico para os professores trabalharem com esses alunos, o que contribuiria para a formação continuada dos docentes e, por conseguinte, para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo.

O segundo ponto que se sobressai no relato, é a retomada de uma problematização sobre os alunos mais fragilizados no processo inclusivo, isso porque, segundo Pedro, “as pessoas só reconhecem como deficiência aquelas que são facilmente identificadas, como cegueira, surdez e etc.”. Aqui podemos perceber que Pedro reforça seu entendimento de que a inclusão não é apenas para as pessoas com deficiência, com uma necessidade visível, mas também para aqueles que demandam uma atenção em termos afetivos. Assim, a fala do nosso colaborador reafirma a importância de uma formação que também cuide dos aspectos afetivos, muitas vezes invisíveis. Essa reflexão encontra apoio no relatório da Unicef sobre saúde mental de crianças e adolescentes (UNICEF, 2021) que nos alerta sobre a necessidade urgente de voltarmos nossa atenção para as questões de saúde mental das pessoas, pois elas estão mais fragilizadas e, por conseguinte, em desigualdade de condições no contexto educacional.

Ainda no excerto 03, podemos perceber que Pedro acredita na responsabilidade partilhada entre universidade e docentes, uma vez que, ao

⁵ O acolhimento psicológico é oferecido de segunda a sexta-feira das 7h às 19h e pode ser realizado pelo e-mail: psicologia@proest.ufal.br.

trazer o relato de que teve colegas que desistiram do curso, ele afirma que os formadores não foram culpados, mas que “muitos professores também não contribuíram para que eles [[os alunos]] tivessem uma força a mais para continuar”. A fala de Pedro recupera sua discussão sobre a relação entre professores e alunos, na qual ambos se afetam (SKLIAR, 2015) e, assim, ele acredita que o professor não teve responsabilidade direta sobre a desistência do alunos, mas de forma indireta, talvez não tenha conseguido criar um espaço de diálogo e cuidado, o que poderia minimizar barreiras e distanciamentos na relação entre ambos, contribuindo para a um ambiente mais acolhedor e motivador, como foi com Pedro na relação com a professora jamaicana que ele descreveu no primeiro excerto.

Para tanto, as discussões de Pedro, registradas no relato, reforçam continuamente sua interpretação de que uma formação docente inclusiva necessita cuidar dos aspectos afetivos. Com esse entendimento, vejamos a seguir como ele se projeta como professor, na perspectiva da inclusão educacional.

4.2. Projeções de uma docência inclusiva: lacunas e sensibilidades

Ao pensar na sua prática como docente, na textualização do relato, Pedro começa a se questionar a respeito das lacunas existentes na sua formação acadêmica, principalmente em relação a educação inclusiva, buscando compreender as razões pelas quais a educação inclusiva não foi abordada durante a sua jornada acadêmica, mesmo tendo professores que ele descreve como pessoas dispostas a acolher os alunos.

Excerto 04: [...] todos os professores que eu tive contato na minha graduação são pessoas de bom coração, pessoas maravilhosas que absolutamente em todas as vezes que eu precisei e até quando não precisei fizeram o possível para me ajudar e me ensinar, então eu penso: Se eu tive professores tão maravilhosos o que aconteceu que não foi falado tanto em educação inclusiva? [...] talvez aqui caibam vários “talvezes”, porém uma coisa me parece uma certeza, não existe perspectiva de mudança positiva desse cenário enquanto a Educação Inclusiva não for inserida como temática essencial e indispensável da formação docente.

Aqui percebemos que o colaborador demonstra que o corpo docente o marcou com várias experiências positivas, exaltando o fato de que ele sente carinho e admiração pelos seus formadores, porém ao mesmo tempo ele sente-se intrigado, ao considerar que os professores possuem as qualidades esperadas de um docente que pratica a educação inclusiva, mas estes não abordam a temática durante as aulas. Essa inquietação é muito pertinente, pois nos indica que não basta ser afetuoso e acolhedor para promover a inclusão, precisamos também estudar a respeito e buscar efetivar ações formativas, para que possamos, por um lado, romper com possíveis entendimentos de que a educação inclusiva está relacionada à boa vontade ou assistencialismo (DANTAS, 2014) e, por outro lado, formar professores com saberes e práticas que guiem suas ações como futuros docentes com responsabilidade ética (FREIRE, 2004; DANTAS, 2019).

Outra reflexão que podemos efetivar a partir do questionamento de Pedro, é de que, talvez, os seus professores não discutiam muito sobre o tema da educação inclusiva, pois era algo novo para eles. Como nos lembra Dantas (2014; 2019), muitos dos docentes universitários não receberam formação para o trabalho inclusivo e, assim, precisam ser aprendizes desse processo para que possam formar futuros professores nessa perspectiva.

Ainda no excerto 04, Pedro afirma que vários “talvezes” podem ser elencados para essa lacuna na formação docente, mas que existe uma certeza, a educação inclusiva necessita ser inserida como “temática essencial e indispensável da formação docente”, durante o curso de graduação, para que ocorra uma mudança de perspectiva, assim como defendido por estudiosos como Mantoan (2015), Costa (2018) e Dantas (2019). Essa afirmação demonstra a convicção do aluno sobre a relevância do tema e, também, provoca a universidade e os professores a refletirem sobre a indispensável necessidade de se construir uma formação docente perpassada por aspectos inclusivos. Desse modo, Pedro acredita que termina o curso com falhas, quando reflete sobre seu trabalho futuro com alunos com deficiência.

Excerto 05: [...] a minha formação acadêmica foi falha, pois termino esse curso tendo adquirido muito conhecimento, todas as disciplinas e professores me enriqueceram enormemente em conhecimentos pedagógicos de diversas óticas, porém dificilmente eu

conseguiria aplicar estes conhecimentos em turmas nas quais eu precise fazer um trabalho de inclusão forte [...] eu percebi que um único aluno com algum tipo de deficiência pode mudar toda a dinâmica da sua aula, fazendo inclusive que você se perca e não consiga aplicar quase nada do seu conhecimento pedagógico adquirido, pois nenhum deles te alertou a como trabalhar nessas situações.

No excerto 05, ao projetar sua docência com alunos com deficiência, ele relata que “difícilmente” conseguiria utilizar os conhecimentos pedagógicos construídos ao longo do seu curso, tendo em vista as necessidades decorrentes de cada tipo de deficiência e o fato de que durante a formação ele não foi “alertado” ou formado para trabalhar com essas situações. Nessa reflexão, compreendemos que a ausência de mais conhecimento sobre o trabalho docente com alunos com deficiência afeta Pedro de forma negativa, com um sentimento talvez de incapacidade, pois ele narra que dificilmente conseguiria e que se perderia. Essa projeção de Pedro é preocupante, pois as lacunas da sua formação afetam ele e seus futuros alunos, contribuindo, muitas vezes, para práticas educacionais que mais excluem do que incluem.

Apesar dessa reflexão, é importante mencionarmos que Pedro, ao longo da sua formação continuada e da sua experiência docente, também poderá desenvolver saberes e práticas sobre o trabalho inclusivo e construir espaços de ensino-aprendizagem de forma equitativa. Nesse sentido, recuperamos o pensamento de Skliar (2006) de que mais importante do que estar preparado (com saberes sobre a inclusão) é estar aberto para aprender e (re)criar novas formas de ensinar. Com essa discussão, apresentamos o último excerto de fala selecionado para nossa análise, em que Pedro fala como se sente ao finalizar o curso:

Excerto 06: [...] eu acredito que termino o curso como um professor melhor do que quando entrei, mas muito mais por ter encontrado professores que além de serem extremamente competentes nas suas áreas de estudo, são também seres humanos maravilhosos! Assim como ter tido uma pitada de sorte em ter passado por uma eletiva que sensibilizou o meu olhar a respeito de causas que já eram do meu interesse, mas que eu não tinha nenhuma referência de como trabalhar em sala de aula, ficando muito mais limitado a boa vontade do que a um plano de ação [...] preocupante é que eu só tenho essa percepção hoje devido a uma disciplina eletiva, que nem é ofertada regularmente, o que me deixa preocupado em saber que muitos dos nossos alunos vão chegar na prática docente sem ter passado por essa experiência.

Na visão do nosso colaborador, o seu curso de licenciatura conta com professores competentes e que demonstram ter boas relações com os alunos, fato observado na passagem “são seres humanos maravilhosos”. Diante dos conhecimentos construídos e das relações positivas com os formadores, Pedro considera que o curso o transformou em um “professor melhor”, aqui recuperamos o fato de que Pedro, mesmo sem ter ainda concluído o curso de licenciatura, possui seis anos de experiência docente em escolas privadas e, por isso, ele percebe esse movimento de melhora no seu ofício.

Pedro reconhece, ainda, que uma relação explícita com a educação inclusiva no curso de licenciatura só aconteceu devido a disciplina de Educação inclusiva, formação docente e ensino de línguas, que sensibilizou o seu olhar para o tema em questão, registrando, assim, a relevância da disciplina para a sua formação e trabalho docente. Porém, ele afirma que teve “sorte” de cursar a disciplina, uma vez que ela não faz parte da oferta obrigatória do curso e registra sua preocupação a respeito da formação dos seus colegas de graduação, que talvez não tenham a oportunidade de cursar a disciplina eletiva, que possivelmente contribuiria para um “despertar” acerca do trabalho inclusivo.

Com essas reflexões, acreditamos que o relato de Pedro nos apresenta e projeta um professor sensível às questões inclusivas, mesmo diante das lacunas identificadas. Além disso, Pedro se preocupa com seu coletivo, seus futuros colegas de profissão, nos provocando a também considerar a necessidade desses graduandos e a pensar em uma formação com mais experiências inclusivas.

Considerações finais

No presente estudo, buscamos investigar como um concluinte de Letras Inglês compreende a formação inicial e o trabalho docente com a inclusão, a partir da interpretação efetuada pelo graduando sobre sua formação docente na textualização de um relato reflexivo. Pedro foi o nosso colaborador e ao analisarmos a sua fala, buscamos discutir as interpretações que ele empreendia acerca da sua formação inicial na perspectiva inclusiva e as projeções de sua atividade docente futura, considerando a inclusão educacional.

Sobre a formação inicial, Pedro ressalta a importância de buscarmos efetivar mais práticas inclusivas na universidade - não apenas para alunos com deficiência, mas todos que necessitam - e interpreta que uma formação docente inclusiva necessita cuidar dos aspectos afetivos. Com esse entendimento, ele registra as lacunas do seu curso de formação diante das demandas inclusivas e se projeta como um professor sensível a essas demandas e que se preocupa com seus futuros colegas de profissão.

Nesse processo interpretativo e considerando implicações sociais e pedagógicas, o relato de Pedro aponta para uma carência na formação inicial docente, do licenciando de Letras Inglês da UFAL, no que concerne à educação inclusiva. Esse fato nos preocupa e alerta, pois compreendemos que as lacunas dessa formação poderão contribuir para que a inclusão escolar continue distante de acontecer nas salas de aula dos nossos futuros professores, gerando um círculo vicioso que só favorece a exclusão.

Pedro nos provoca, também, como sociedade e comunidade acadêmica, a considerar necessária a inclusão não apenas de pessoas com algum tipo de deficiência “fácil de perceber”, mas de todos, com atenção aos aspectos menos visíveis, como aqueles decorrentes de questões emocionais e mentais, que muitas vezes são negligenciadas, mas que situam os estudantes em condições desiguais com o demais colegas em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, pode contribuir para um cenário futuro em que eles que estejam em condições sociais também desiguais. Nesse ponto, ressaltamos que o cuidado com a dimensão emocional/mental se faz ainda mais urgente, em decorrência da crise sanitária causada pela Covid-19.

Nessa linha de reflexão, o relato do nosso colaborador indica que a afetividade é fundamental para criarmos um espaço de diálogo entre professores e alunos, auxiliando na identificação das necessidades e no acolhimento dos alunos e, assim, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas. Porém, não basta ao professor ter boa vontade, ou querer bem aos alunos, é necessário que este posicionamento do docente seja acompanhado de uma metodologia de ensino inclusiva, guiada por conhecimentos pedagógicos e vivências práticas, para que assim ele possa, de maneira mais consciente, formar os futuros professores na perspectiva inclusiva.

Desse modo, pontuamos duas outras implicações do relato de Pedro. Primeiro, a importância da implementação da disciplina de Educação Inclusiva, formação docente e ensino de línguas, como obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura em línguas da UFAL, para que possamos oferecer aos futuros professores algumas ferramentas metodológicas, assim como vivências a respeito da inclusão e da afetividade. Segundo, a necessidade de mais investimentos na formação continuada de docentes universitários sobre o trabalho inclusivo, pois compreendemos que o professor possui, muitas vezes, o poder de transformar a vida do aluno, tanto de maneira positiva, quanto negativa, assim, é importante que ele disponha de saberes e experiências que contribua para a construção de um ambiente de aprendizado cada vez mais inclusivo.

Por fim, gostaria de, em primeira pessoa, registrar as implicações pessoais desta pesquisa. Como professor de língua inglesa, este estudo me proporcionou um processo rico de aprendizagem a respeito de educação inclusiva e afetividade, fazendo com que eu refletisse sobre minha formação acadêmica, assim como a prática docente futura. Acredito que após esse processo sou um profissional melhor, principalmente um professor mais humano, acreditando que o maior ensinamento que pude ter através dessas reflexões foi que ao excluir o outro, eu também estou me excluindo, pois a sala de aula não é dividida entre professor e aluno. A sala de aula é uma unidade, sendo assim incluir o outro é também se incluir.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação de 2014-2024**. Brasília: MEC/Inep, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 fev 2022.

_____. **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, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf> >. Acesso em: 10 fev 2022.

COSTA, D. S. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual**: ressonâncias de um métier. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

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

_____. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

_____. Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação | Maria Teresa Égler Mantoan | TEDxTatuíED. **YouTube**, 25 de mar. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo>. Acesso em: 09 fev 2022.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: Rumos e Passagens. Campinas: Pontes, 2016.

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 a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.

REICHMANN, C. L. **Professores-em-construção**: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como língua estrangeira. 2009. Disponível em: < www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Carla%20Lynn.pdf >. Acesso em: 18 Jan 2022.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

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.

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

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

UFAL. **Orientações para docentes de estudantes com deficiência**: núcleo de acessibilidade da UFAL. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/13v_fog5yGyQz2sXQiuMpKuf9gliiXEcM>. Acesso em: 18 fev 2022.

_____. **Núcleo de acessibilidade da UFAL**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Yn5ffEFkWAqC8XlvqNvv_EwHKbTQ8h4X/vie>. Acesso em: 18 fev 2022.

UNICEF. **The State of the World's Children 2021**: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. New York: Unicef, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.pt/media/3342/sowc-2021-full-report-english.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2022.

ZANELLA, L.C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.