

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO-UMESP
FAHUD- FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍGIA CIRANA ROCHA DE MOURA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS FRENTE À
PRÁTICA DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

São Bernardo do Campo

2013

LÍGIA CIRANA ROCHA DE MOURA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS FRENTE À
PRÁTICA DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Bernardo do Campo

2013

A dissertação de mestrado intitulada: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS FRENTE À PRÁTICA DA INCLUSÃO OU EXCLUSÃO”, elaborada por LÍGIA CIRANA ROCHA DE MOURA, foi apresentada e aprovada em 24 de setembro de 2013, perante banca examinadora composta por Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves (Presidente/UMESP), Prof^o. Dr. Marcelo Furlin (Titular/UMESP) e Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel Eres Fernández (Titular/Universidade de São Paulo – USP)

Prof^o. Dr^a. Maria Leila Alves

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof^o. Dr^a. Roseli Fischmann

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Políticas e Gestão Educacionais

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacionais

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos e futuros alunos que merecem um digno ensino.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos e gratidão a Deus, à minha família, à Fundação Richard Hugh Fisk, à Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves, ao Prof^o Dr. Roger Quadros, ao Prof^o Dr. Marcelo Furlin, à Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel Eres Fernández e aos demais professores do programa de pós-graduação em Educação da UMESP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
1.1 Introdução.....	16
1.2 breve histórico da Educação Especial	16
1.3 As primeiras rotas percorridas na Educação Especial no Brasil	20
CAPÍTULO II.....	27
2.1 INTRODUÇÃO	28
2.2 A DIALOGICIDADE E O DIALOGISMO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZADO	28
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LICENCIADO EM LETRAS DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR	37
2.4 A aprendizagem / aquisição DE LÍNGUAS	45
2.5 APRENDIZADO/aquisição DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	49
CAPÍTULO III	57
3.1 METODOLOGIA	58
3.2 Análise dos dados coletados	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade curricular – Formação Docente – Licenciatura – Letras – Educação Especial:.....	42
---	----

ANEXOS

ANEXO I – DECRETO Nº 6.949 DE 25 DE AGOSTO DE 2009	85
ANEXO II – RELAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS APONTADOS NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	88
ANEXO III – TABELA IBGE	90
ANEXO IV – LEI Nº 11.161/2005.....	91
ANEXO V – OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	92

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo abordar a questão da política de inclusão brasileira e sua real aplicação nas escolas regulares levando em consideração a não utilização de salas especiais, especificamente ao que se refere à disciplina de Língua Espanhola. Aponta os benefícios da convivência com a diversidade para todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, seja quanto ao respeito diante das diferenças, seja quanto aos estímulos no desenvolvimento. Indaga ao que diz respeito a real aprendizagem educacional dos alunos incluídos na sala regular na educação não especial. Discorre sobre o que dizem estudiosos sobre a inclusão escolar de acordo com a literatura educacional objetivando o aprendizado humano e o ensino de idiomas. Busca a reflexão da formação do professor de letras habilitado em língua espanhola diante da realidade da inclusão, a partir da ação investigativa das políticas públicas de formação de professores, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas.

Palavras-chave: Inclusão. Política de inclusão. Alunos com necessidades educacionais especiais. Língua espanhola. Aprendizagem.

ABSTRACT

The object of this research is to discuss the Brazilian policy of the inclusion and actual application of the Spanish Language in regular schools for students with special educational needs and considers the non-use of special classrooms. It points out to all students with or without special educational needs the benefits of living with diversity, respecting differences, or as stimuli to their development. It questions what students without special educational needs are actually learning. It discusses what intellectuals have to say regarding the inclusion in schools of students with special educational needs in relation to educational literature aimed at the teaching and learning of languages. It reflects upon the qualification and capabilities of the Spanish teacher relating to the inclusion of the students with special educational needs, taking investigative action in line with public policies on teacher training as well as the National Curriculum Guidelines for undergraduate education.

Keywords: Inclusion. Policy inclusion. Students with special educational needs. Spanish language. Learning.

“Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Investigar se o professor licenciado em letras está devidamente preparado para incluir pessoas com deficiências de diferentes naturezas e conhecer a problemática do aprendizado de línguas por alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar são preocupações que me acompanham desde o primeiro dia que entrei em uma sala de aula como professora, tornando-se objetos deste estudo que propõe uma abordagem de natureza qualitativa, apresentando seu desenvolvimento a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, fazendo o uso da coleta de depoimentos de professores de língua espanhola no que se refere à prática da inclusão.

A experiência e a prática nos ensinam. Auxiliam a entender e a respeitar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diferentes sujeitos e diferentes necessidades, mas todos eles tendo em comum o fato de serem seres humanos e como entende Freire, incompletos, inacabados e inconclusos. A busca para que as pessoas com deficiências aprendam exige que sejam mostradas aos docentes algumas questões que os façam refletir diante do aluno com necessidades educacionais especiais em sua vocação ontológica como todo e qualquer ser humano, para tanto, se faz oportuno considerar a dialogicidade da educação na relação educador-educando, enquanto professora elejo Paulo Freire como um referencial de educador, mas no que se refere à língua, aproximo Freire com Bakhtin na questão do dialogismo.

Hoje, de modo geral, os cursos de licenciatura em letras no Brasil não oferecem em sua grade curricular disciplinas que formem adequadamente o professor para trabalhar com a educação inclusiva em sua totalidade. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entende-se por inclusão as diferentes deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento, a superdotação e a contemplação da diversidade, é essa visão de inclusão que norteará o presente trabalho.

Em minha trajetória como docente tive a oportunidade de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que me sensibilizou e me motivou a procurar novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem e a refletir a respeito da minha formação. Diante das minhas dificuldades ao que se refere à prática da inclusão escolar, busquei inspiração nos inúmeros mestres que tive, nos conselhos de colegas de profissão, em leituras e mais leituras que fiz e refiz ao

longo de minha jornada, procurando assim aprimorar a minha prática profissional. Encontrei alternativas que me levaram a diferentes mares, rotas com muitos afluentes que, por sua vez me levaram a surpreendentes e belos lugares, mas também me defrontei com obstáculos dificilmente transponíveis.

Acreditando que minhas indagações dialéticas estão relacionadas com a arte, proponho os versos da música Timoneiro¹; procurei estabelecer a relação do homem e do mar, as dores de um pescador quando sua rede de pesca volta vazia depois de um arrasto. Assim, vejo o professor como pescador, o mar como a escola e as políticas que a regem e os alunos como peixes:

Não sou eu quem me navega
 Quem me navega é o mar
 Não sou eu quem me navega
 Quem me navega é o mar
 É ele quem me carrega
 Como nem fosse levar
 É ele quem me carrega
 Como nem fosse levar
 E quanto mais remo mais rezo
 Pra nunca mais se acabar
 Essa viagem que faz
 O mar em torno do mar
 Meu velho um dia falou
 Com seu jeito de avisar:
 - Olha, o mar não tem cabelos
 Que a gente possa agarrar

(...)

Timoneiro nunca fui
 Que eu não sou de velejar
 O leme da minha vida
 Deus é quem faz governar
 E quando alguém me pergunta
 Como se faz pra nadar
 Explico que eu não navego
 Quem me navega é o mar

(...)

¹ Samba escrito em 1997 por Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho.

A rede do meu destino
Parece a de um pescador
Quando retorna vazia
Vem carregada de dor
Vivo num redemoinho
Deus bem sabe o que ele faz
A onda que me carrega
Ela mesma é quem me traz

(P. Viola – H. B. Carvalho)

Dificuldades encontradas não somente na vida dos pescadores, mas também na de muitos professores que buscam a cada dia melhorar suas práticas, contudo sabem que certas situações do cotidiano não dependem tão somente das próprias vontades. Segundo Lauand (2007) a chamada voz média permite expressar episódios da realidade que não se encaixam tão somente como ativas ou passivas: “Isto é, há ações que são protagonizadas por mim, mas que, na realidade, não são em grau predominante: há tal influência do exterior e de outros fatores que não posso propriamente dizer que são plenamente minhas.” Reforça-se então, a importância de abordar temas que se encontram em torno da prática do professor de letras frente à inclusão, como a aprendizagem, a história da educação especial e suas políticas públicas.

Com uma visão de escola que inclui a todos sem volta, é que procurei problematizar o tema “A formação do professor de línguas frente à prática de inclusão e exclusão”. Surge, então, o problema de pesquisa que norteia o presente estudo: O professor brasileiro licenciado em letras está trilhando acertadamente o caminho da inclusão ou se deixa levar pela situação conjuntural da sala de aula e da escola?

Democratizar o ensino não significa apenas oferecer vagas nas escolas, mas conduzir corretamente o processo de educação geral e especificamente de educação especial, uma vez que incluir alunos com deficiência em escolas convencionais é um dever, conforme Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, conforme traz o Anexo I. Concomitantemente se a qualidade social da educação não estiver adequada aos usuários das escolas, não há progresso dos alunos, nem “regulares”, nem “especiais”.

A partir da revisão bibliográfica dos autores escolhidos, o primeiro capítulo trata a história da educação especial e de suas políticas educacionais na visão de Marcos Mazzotta (2005), Márcia Honora (2008) e Mary L. Frizanco (2008), buscando a compreensão da história da educação especial para entender, pelo menos em parte, a política de inclusão que se encontra atualmente em prática.

O segundo capítulo traz a dialogicidade como vista por Paulo Freire (1987), e o dialogismo tratado em Bakhtin, abordando o aprendizado para ser humano. Além disso, apresenta a pesquisa da formação do professor licenciado em letras, considerando especificamente a questão da educação especial em língua estrangeira. Traz ainda a questão do ensino e da aquisição de uma língua estrangeira conforme Almeida Filho (2011).

O terceiro capítulo trata da metodologia da presente pesquisa, trabalhando com a abordagem de natureza qualitativa. Desenvolveu-se a coleta de depoimentos de professores licenciados em letras no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, diante do ensino de uma língua estrangeira. Há a análise do discurso dos depoimentos coletados, buscando rastrear as principais dificuldades que os professores encontram em seu cotidiano escolar ao lidarem com a educação especial, na tentativa de encontrar os possíveis caminhos que apontam a inclusão escolar.

As considerações finais buscam resumir as ideias apresentadas no decorrer dos capítulos e da análise do discurso dos depoimentos coletados, na busca pela reflexão da formação dos professores de línguas diante da prática da inclusão escolar.

CAPÍTULO I

O mar em torno do mar
Meu velho um dia falou
Com seu jeito de avisar
“Olha, o mar não tem cabelos
Que a gente possa agarrar”
(P. Viola – H. B. Carvalho)

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos a evolução da educação especial, desde os povos primitivos até as recentes rotas percorridas no Brasil no que se refere à história e políticas públicas da educação especial. Para qual no fundamentamos em Honora e Frizanco (2008) e Mazzota (2005). Nesse estudo entendemos deficiência como apresentada no documento Acessibilidade da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (2005):

Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (p. 26)

1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação está diretamente relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda no país, ao acesso diferenciado aos bens de consumo, à socialização da cultura etc. Para entender a real situação da Educação Inclusiva no Brasil, é importante conhecer a trajetória da Educação Inclusiva não somente brasileira, que de fato é recente, mas também o processo educacional inclusivo em suas origens.

Segundo Romanelli (1978) a forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo. Diferentes culturas e tradições

influenciam e influenciaram a escola, uma vez que a evolução e as necessidades da sociedade seguem exigindo mudanças no sistema educacional.

Os povos primitivos mantinham tratamentos diferentes com os que tinham necessidades especiais. Segundo Honora e Frizanco (2008) havia a *prática de extermínio*, usada por serem os deficientes considerados empecilhos, já que não auxiliavam o grupo. Outra prática utilizada era a *de proteção e sustento*, como forma de ganhar a gratidão e simpatia aos deuses.

Já os hebreus viam as deficiências como punição divina, impedindo-os de ter acesso às práticas religiosas. De acordo com Honora e Frizanco (2008), na Roma antiga e em Esparta, era permitido que os pais matassem os filhos que nascessem com algum tipo de deficiência ou até mesmo os recém-nascidos frágeis. Outros povos como os hindus, consideravam os cegos, em especial, pessoas com sensibilidade apurada estimulando-os para fins religiosos, semelhantemente aos atenienses que acolhiam os deficientes com trabalho ou sustento.

O desconhecimento diante das diferentes deficiências propiciaram diversas práticas, muitas delas hoje consideradas inadequadas ou até mesmo inaceitáveis. Gradativamente surgiram mudanças nesse panorama com as primeiras preocupações médicas e educacionais para aqueles que tinham necessidades especiais na Europa, entre a Revolução Francesa e o século XIX. Segundo Honora e Frizanco (2008), encaminhavam o deficiente para conventos e hospícios com ensino especial, criando um modelo “da institucionalização de vínculo permanente do indivíduo” (p.13).

Jean-Paul Bonet publicou na França, em 1620, “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Charles M. Eppée fundou em Paris a primeira instituição especializada na educação de surdos. Segundo Mazzotta (2005, p. 18) foi Eppée quem criou o método de sinais para complementar o alfabeto manual. Também seus trabalhos influenciaram o alemão Samuel Heinecke e o inglês Tomas Braidwood, que fundaram na Alemanha e na Inglaterra, respectivamente, Institutos para a educação de surdos-mudos. O que hoje conhecemos por leitura labial, era chamado de *método oral* e foi criado por Heinecke.

Em 1784 Valentin Haüs fundou na França o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Ainda segundo Mazzotta (2005, p.18) esse Instituto recebeu o reconhecimento da Academia de Ciências de Paris, pois não se tratava de um

abrigo para cegos. Havia uma real preocupação com a aprendizagem, utilizando, por exemplo, letras em relevo. Após a Revolução Francesa, seguindo o modelo proposto por Haüs, novas escolas para cegos surgiram na Europa.

A partir de 1789 são inventados instrumentos como a cadeira de rodas, bengalas, muletas, próteses, macas entre outros, o que veio a contribuir com uma certa autonomia àqueles com necessidade especiais.

O que originou o braile, hoje conhecido como sistema braile², foi um processo de escrita feito pelo oficial do exército francês Charles Barbier. De acordo com Mazzotta (2005, p. 19) Barbier idealizou um método de transmissão de mensagens no campo de batalha a fim de não chamar a atenção dos inimigos, por isso não necessitava de luz. Tratava-se de um processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando sons básicos do idioma francês. Em 1829, Louis Braille, que era deficiente visual, adaptou o código militar de comunicação noturna, passando a chamar sonografia e depois braile.

Os primeiros registros que marcaram a preocupação com os deficientes físicos aconteceram na Alemanha, em 1832, com a fundação de um Instituto destinado àqueles com deficiências físicas. No início do século XIX, Jean Marc Itard publicou na França um livro que relatava suas impressões ao trabalhar com um deficiente mental de doze anos que fora capturado na floresta de Aveyron. Datava-se o ano de 1801.

O método utilizado pelo médico Itard ainda hoje é considerado atual. De acordo com Mazzotta (2005, p.21) “(...) o trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiência de aprendizagem e da motivação e recompensas.” Ainda Itard usou uma regra de aprendizagem, chamada posteriormente por teóricos, de “repetir experiência de sucesso”.

O trabalho de Itard foi prosseguido por seu aluno Edward Seguin, que não trabalhou apenas com um aluno, estabeleceu o primeiro internato público da França para alunos com deficiência mental, desenvolvendo-lhes um currículo. Trabalhava

² Sistema de escrita e leitura baseada em seis pontos salientes na célula chamada braile. Cada célula braile precisa de um quarto de polegada, pouco mais de 6 milímetros de espaço de linha, possibilitando sessenta e três combinações.

com a técnica neurofisiológica, reeducando o sistema nervoso com o treino do sistema motor e sensorial.

Na mesma época, o médico Johann J. Guaggenbuhl combinou tratamento médico com educacional em um internato de Abendberg, na Alemanha. A médica Maria Montessori utilizava a “auto-educação”³ com as crianças com deficiência mental. A médica belga Alice Descoedres realizou um trabalho para portadores de retardo mental leve, segundo Mazzotta (2005, p. 28) Descoedres orientava que as atividades educativas deveriam acontecer de forma individual ou grupo em um ambiente natural.

De meados de 1817 datam-se as primeiras marcas da preocupação com os deficientes nos EUA com a instalação de institutos especializados (para cegos, surdos e retardados). Ainda nos EUA, pais de crianças com deficiência mental se organizaram e criaram a NARC (National Association for Retardet Children):

(...) por volta de 1950 os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começaram a se organizar. Até então, tais crianças, principalmente as “retardadas mentais treináveis”, eram excluídas da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores. (MAZZOTTA, 2005, p. 25)

Foi a NARC, com sua grande influência em vários países, que inspirou a criação aqui no Brasil da APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Percebe-se que o início da trajetória da Educação Especial deu-se por meio de preocupações de médicos e não tão somente de profissionais da educação; haja vista o desconhecimento em lidar com as reais diferenças, desconhecimento este que propiciou diferentes práticas ao longo da história, como a “prática do extermínio” e a “prática da proteção e sustento” citada em Honora e Frizanco (2008). Na atualidade, muitos professores licenciados em letras não conhecem as deficiências que chegam à sala de aula, seja pela formação adquirida nos cursos superiores ou até mesmo pela herança cultural enraizada nas sociedades, em particular na

³ Teoria que vê o conhecimento como produto da transmissão entre ensinante e aprendente. Ação construtiva que favoreça a experimentação, propicie a vivência, desafie e estimule a busca do conhecimento.

brasileira, que apresenta traços preconceituosos diante das diferenças e das minorias propiciando a exclusão dentro da escola.

1.3 AS PRIMEIRAS ROTAS PERCORRIDAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história do Brasil marca seu início, teoricamente, em 1500 é, portanto, uma trajetória recente. A educação especial brasileira, bem como as políticas que a regem são conseqüentemente novas. Surgem por meio de experiências europeias e norte-americanas e até os dias atuais encontram-se em constante desenvolvimento. Data-se do final dos anos 1950 os primeiros passos da política de inclusão.

Dados coletados pelo IBGE, apontados no Censo de 2000 mostraram que 14,5% da população brasileira era de pessoas com alguma deficiência. O estudo também mostrou que em âmbito educacional, a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais era de 87,1%, e entre os com alguma deficiência, era de 72%. Aqueles com 15 anos ou mais sem instrução ou com até 3 anos de escolaridade, 32,9% tinham alguma deficiência. A apresentação desses dados mostra a importância da plena e efetiva inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino brasileiro, que segue apresentando evolução desde o período de Império no Brasil com a fundação, em setembro de 1854, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, dando início ao atendimento dos deficientes visuais.

Em 1890 nomeou-se Instituto Nacional dos Cegos e em 1891, pelo Decreto nº 1320, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant e, segundo Mazzotta, fora em homenagem ao atuante professor de Matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Ainda D. Pedro II, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou também no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos. O 1º Congresso de Instituição Pública deu-se em 1983, no qual foi sugerida a adequação do currículo e a formação de professores para alunos cegos e surdos.

Em 1948 datava-se a Declaração dos Direitos Humanos para Todos. Já em 14 de setembro de 1950 foi fundada a Associação de Assistência às crianças defeituosas – AACD – com um atendimento para deficientes físicos não-sensoriais, iniciado em 1966, vem mantendo convenção com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a prestação de serviços terapêuticos especializados. Em 1954 a Apae surgiu como opção para o ensino especial no Rio de Janeiro e posteriormente chegou a outros estados.

Segundo Mazzotta (2005) foi a partir de 1957 que o governo nacional iniciou efetivamente campanhas voltadas ao atendimento educacional aos excepcionais. Pelo Decreto Federal nº 42.728 de 03 de dezembro de 1957, instituiu-se a CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Em 1958 pelo Decreto nº 44236 de 1º de agosto criou-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão que em 1960 deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamim Constant e passou a Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC.

Também em 1960, sob o Decreto nº 48.961 de 22 de setembro instituiu-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais CADEME com o objetivo de promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças e adolescentes com deficiências mentais.

Em 1961, fixam-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que aponta, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. O artigo 88 reza: A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Já no artigo 89 pode-se ler: Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantiu-se o direito aos alunos com deficiências e superdotação à Educação com atendimento especial e, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas

especiais”, de que trata o artigo 9º: Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Os núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPs) surgiram em 1972 com o objetivo de preparar jovens com deficiências mentais ao mercado de trabalho. O Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PADEF) foi criado em 1995, com objetivo semelhante às NAAPs, preparar pessoas com deficiências de diferentes naturezas ao mercado laboral, fazendo avaliação do laudo médico do trabalhador, orientação, cadastro no sistema MTE⁴ e encaminhamentos para entrevistas de emprego.

No ano 1973 criou-se um órgão central responsável pelo atendimento de excepcionais – CENESP, pelo Decreto nº 72.425 com o objetivo de promover a melhoria da educação especial em diferentes aspectos que incluíam entre outros, a formação, treinamento e aperfeiçoamento de pessoas e adaptação de materiais. Treze anos após a criação do CENESP, sob o Decreto nº 93.613 de 21 de novembro, criou-se a Secretaria de Educação Especial – SESPE, que segundo Mazzotta (2005) tratou-se de uma adaptação do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo.

Com uma reestruturação do Ministério da Educação, em 15 de março de 1990 a SESPE foi extinta, dando lugar para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, depois em 1992 com outra reorganização dos Ministérios volta a Secretaria de Educação Especial – SEESP, com uma nova estrutura.

Já na Constituição no ano de 1988, estabeleceu-se a igualdade para o acesso à Escola, sendo o Estado responsável pelo atendimento especializado na escola regular, preferencialmente. O artigo 208 em seu inciso III diz: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Deixando entrever uma trajetória de avanços e retrocessos na política da educação especial, uma vez que 1961 foi fixado nas Diretrizes e Bases da Educação que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais

⁴Meio de interação com as políticas de emprego do Ministério do Trabalho e Emprego.

deveriam estudar na mesma escola, contribuindo para o processo de inclusão, entretanto apenas dez anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é garantido o direito ao atendimento especializado aos alunos com deficiências e superdotação, reforçando a segregação com as escolas especiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, artigo 55, sinaliza a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis matriculem seus filhos na rede regular. A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 reforça a Declaração Mundial de Direitos Humanos, estabelecendo que todos devem ter acesso à Educação.

A Declaração de Salamanca de 1994 define políticas, práticas e princípios da Educação e exerce influência nas políticas públicas da educação brasileira. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação especial, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular aqueles que apresentem condições de acompanhar as atividades do ensino comum.

Em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 atribui às redes o dever de assegurar recursos, métodos e currículo para atender às necessidades especiais dos alunos, conforme reza o artigo 59, em seus incisos I, II e III: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão de ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O Decreto nº 3.298 do ano de 1999 cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como ensino complementar.

Com a resolução CNB/CEB nº 2/2001 divulga-se a criminalização da recusa em matricular alunos com deficiência, no artigo 2º, conforme transcrito: Os Sistemas

de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Mesmo com o cumprimento dessa lei pelas Instituições de Ensino, muitas escolas pertencentes à rede particular de ensino apresentam falta de estrutura e recursos adequados, o que desmotivam muitos pais que, quando possível, buscam outros meios que possam auxiliar paralelamente no que se refere ao aprendizado escolar. É oportuno salientar que grande parte da rede pública de ensino conta as salas de recursos, que são ambientes adaptados para atender alunos com uma ou mais deficiências, e o professor que atua nesse lócus educacional deve ter formação para o exercício do magistério e ter especialização ou aperfeiçoamento específico em Educação Especial. De acordo com o MEC⁵ de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios brasileiros, 82% do total.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 define que as instituições de ensino superior devem formar professores para atender alunos com necessidades especiais, voltada para a atenção à diversidade e que contemple ao que se diz respeito à educação especial.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a língua brasileira de sinais – Libras⁶, como meio legal de comunicação e expressão. Com a Portaria 2.678 o uso, o ensino a produção e a difusão do Braille têm normas em todas as modalidades de Educação.

Em 2003 a inclusão é difundida, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva, que visa o Direito à Diversidade, formando professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. O Ministério Público Federal reafirma em 2004 o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular, com a divulgação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas Comuns da Rede Regular”.

⁵ Ministério da Educação, acesso em 04/07/2013.

⁶ Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, trata-se de uma língua natural (LN) com estruturas gramaticais próprias das comunidades surdas. Teve sua origem na Língua de Sinais Francesa. (libras.org.br – acesso em 31/03/2013)

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 2006, estabelece que deve ser assegurado o direito daqueles com deficiência à educação gratuita e de qualidade.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, visando a acessibilidade dos espaços físicos, a implantação de salas de recursos e formação de professores para atendimento educacional especializado, buscando superar a oposição do ensino regular e educação especial.

Em 2008 acontece a instauração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” Pela primeira vez, o número de crianças com deficiências matriculadas na escola regular ultrapassa os da que estão na escola especial:

Na Educação Especial registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. O que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640% passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 25 de agosto de 2009, pelo Decreto nº 6.949, propõe “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Também assegura o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais de frequentar a escola regular em todos os níveis e com condições e suporte efetivos de aprendizagem.

Em dezembro de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo, entre outros, a participação da comunidade na formulação das políticas públicas para pessoas com transtornos do Espectro Autista, também é assegurado o

direito à educação e ao ensino profissionalizante, bem como acompanhante especializado em caso de necessidade comprovada.

A trajetória da educação inclusiva, que hoje considera inclusão colocar os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula com os alunos sem deficiência de qualquer natureza, deixa entrever uma história de decisões contraditórias e retrocessos, ora discriminando excessivamente, ora incluindo-as inteiramente sem criar as condições objetivas necessárias para uma inclusão responsável.

A Educação Especial segue pedindo mudanças e passou por o que se pode chamar de avanços, uma vez que existem leis que propõem o ensino especializado dentro da escola regular, também é assegurado o dever de formar professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior. Contudo, a inclusão como praticada atualmente precisa associar o que se encontra promulgado com as práticas executadas.

É importante salientar que a sociabilidade dos alunos com e sem deficiências é benéfica e contribui para a formação de cidadãos conscientes do respeito diante das diferenças e da diversidade, além da aquisição dos estímulos do desenvolvimento. Momentos como a hora do recreio e até mesmo as conversas paralelas tornam-se experiências importantes de convivência. Assim como a realização não somente de atividades diferenciadas, mas quando possível a realização das mesmas tarefas aplicadas aos demais alunos, também os educandos com necessidades educacionais especiais terão a possibilidade de se sentirem capazes e os colegas de sala perceberão que se pode conviver com as deficiências. A questão da temporalidade é fundamental dentro da sala de aula, bem como as atividades realizadas em duplas ou grupos. Dessa forma podem participar integralmente da sociedade, respeitando as desigualdades e limitações dos sujeitos envolvidos em um mesmo processo educacional, de acordo com as leis que regem a educação para a inclusão daqueles com deficiências. Mas a inclusão compete algo maior, exige respeito e oportunidades reais e devidamente adaptadas de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO II

A rede do meu destino
Parece a de um pescador
Quando retorna vazia
Vem carregada de dor
(P. Viola – H. B. Carvalho)

2.1 INTRODUÇÃO

Nesta sessão discorreremos sobre a questão da dialogicidade tratada por Freire relacionando com o dialogismo visto em Bakhtin dentro do contexto do processo de ensino – aprendizagem, tratando da curiosidade epistemológica vista em Freire que todo ser humano aprende. Investigamos a formação do professor licenciado em letras, no que se refere à educação especial, também apresentamos a questão da aquisição de uma língua estrangeira conforme visto em Almeida Filho (2011)

2.2 A DIALOGICIDADE E O DIALOGISMO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZADO

Na relação ensino-aprendizagem estão envolvidos a escola, a família e o aluno e dentro dessa perspectiva pretende-se observar a contradição opressores-oprimidos, bem como sua superação na visão de Paulo Freire, a fim de refletir diante da questão dialógica na educação.

Segundo Freire (1987, p. 16) o homem pouco sabe de si e busca um maior conhecimento de tal questão. Sabe que é um ser inconcluso, dentro de uma realidade histórica. A desumanização não se refere tão somente àqueles que têm a humanidade roubada, mas também àqueles que a roubam. O ser oprimido deverá, sobretudo, lutar pela sua liberdade e cabe à pedagogia do oprimido ser ferramenta para a luta pela libertação. Educação libertadora é aquela que educador e educando mantém uma relação dialógica, ambos educam e são educados, buscando a transformação.

O conceito e contexto de opressor e oprimido são amplos e complexos. É uma relação dependente. O processo para a libertação deve ser consciente, uma vez que muitos passam de oprimidos a opressores ou não vivem a libertação. Há os que se encontram na posição de opressor e sofrem por essa razão, mas não significa que se solidarizam com os oprimidos:

Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalista. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. (FREIRE, 1987, p. 20)

A reflexão verdadeira e a ação são ferramentas importantes no processo de libertação. Reconhecer-se como sujeito e não como “coisa” e inserir-se criticamente na situação que se encontram são formas de “defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução.” (p.31)

Para Freire, a relação educador-educando apresenta a característica de ter educadores como “narradores, dissertadores”. Narradores ou dissertadores porque narram o conteúdo que muitas vezes é distante da realidade dos alunos, e os objetos pacientes e ouvintes são os educandos. O conteúdo alheio à realidade existencial do educando faz do educador real sujeito da situação. A narração não ganha significação, são apenas palavras de um discurso “vazio”.

O educador, mesmo que inconsciente, seja pela situação conjuntural da sala de aula ou pela formação obtida na graduação, conduz os educandos a uma “memorização mecânica do conteúdo narrado”, deixando de lado a significação e adequação à realidade existencial do aluno:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33)

O desafio do educador em compartilhar o saber supera a concepção bancária da educação:

O saber só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

Incluir os oprimidos vai além de deixá-los integrados em um mesmo contexto, uma vez que os “seres de fora” nunca estiveram “fora de”, mas devem fazer-se conscientes “seres para si”. Privar ou negar o conhecimento de uma forma dirigida a aqueles que necessitam, também é uma forma de violência.

Um caminho para a libertação é a dialogicidade, a palavra verdadeira associada à ação e reflexão como ferramenta para a transformação e humanização do mundo pelo homem. Daí a importância da relação eu-tu, professor-aluno. Relação esta baseada na confiança, humildade e amor:

Ao afundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. (FREIRE, 1987, p. 46)

A elaboração do plano de aula é parte do caminho para a libertação. O conteúdo programático e o conteúdo do diálogo devem seguir juntos com o propósito de atingir as finalidades da educação para a diversidade dentro da escola. O material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares”, que compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1999) voltados para a educação especial, aborda a importância da adaptação curricular individualizada com o uso de estratégias diferenciadas para a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, criando dessa forma “condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (p.05)

Reconhecer e considerar a diversidade dentro da comunidade escolar pede a flexibilização e dinamização do currículo, respeitando o direito do aluno à educação pela política nacional de educação:

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (PCN, 1999, p. 15)

O conteúdo programático não pode ser apenas uma “doação” ou “imposição”, é importante que apresente significado na vida do educando, levando em consideração a situação do mesmo. Cabe ao educador conhecer as “condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 1987, p. 49). A educação para todos é ainda um desafio na busca da democratização do ensino, e a adaptação do currículo, entre outros, serve de ferramenta básica para a escolarização.

De acordo com Freire (1987) é a partir da situação “presente, existente, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” que é possível organizar o conteúdo programático, levando em consideração a situação do mundo constituída pelo indivíduo e não o indivíduo como peça autônoma; é diante da realidade mediatizadora entre educadores e o povo que se deve buscar o conteúdo programático e seus temas geradores⁷, inaugurando assim o diálogo da educação como prática da liberdade. Para alcançar a libertação e humanização é necessário superar as situações limites que deixam parecer o homem como ser “coisificado”.

Segundo Freire (1987) o homem é um ser inconcluso, consciente de si, de sua atividade e do mundo que o cerca. É, portanto, um ser com existência histórico-social, com a presença criadora em suas relações com o mundo vivendo uma “relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Faz-se importante a ação crítica e reflexiva para que o ser humano seja consciente de suas ações de mundo superando as chamadas “situações-limites”. A consciência da realidade e a autoconfiança são o início do processo educativo como opção da ação cultural de caráter libertador.

“A educação e a ação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (Freire, 1987, p.58). A

⁷ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 1987, p. 53)

inserção na realidade é um estado maior que a emersão e resulta em consciência histórica da situação. É importante a educação com o povo e não para o povo ou sem o povo.

Freire (1997) aborda a importância do processo de “decodificação ao vivo” que implica primeiramente em observar o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, o papel que desempenham, entre outros, fazendo o registro e discussão no chamado seminário avaliativo e crítico entre membros da equipe investigadora e membros populares, o que auxilia na organização do conteúdo programático, da ação educativa e da elaboração de materiais, caracterizando, pois, a segunda etapa desse processo; levando a percepção do anterior antes da percepção atual.

O objetivo da educação problematizadora defendida por Freire é a ultrapassagem do nível da “consciência real” atingindo a “consciência possível”. “Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dele, e assim, ganham a razão das necessidades” (FREIRE, 1987, p. 64).

A codificação de uma situação existencial é chamada de “essencial” – núcleo básico que se estenderá a outras, mantendo relação direta com as denominadas “auxiliares”, assim é possível ganhar razão das necessidades pelos indivíduos, podendo então ultrapassar o nível da “consciência real” e atingir o “nível de consciência possível”.

A terceira etapa da “decodificação ao vivo” trata de reuniões para analisar o material elaborado e utilizado na segunda etapa, iniciando os chamados “círculos de investigação temática”.

No processo de investigação temática é importante considerar a dialogicidade da educação, sem tratar os temas, tão somente, esquematicamente. Quando o programa educativo é dialógico, possibilita que educador e educando participem efetivamente, incluindo também os “temas dobradiças” que são aqueles que não haviam sido sugeridos no plano, mas proporcionam a melhor compreensão de outros temas, bem como um melhor entendimento e visão de mundo.

Trabalhar com diferentes assuntos que estejam presentes no cotidiano ou que agucem a curiosidade do aluno facilitam o processo de aprendizagem. O diálogo é a base concreta para a eleição de outros temas e de estratégias específicas como a escolha de recursos tecnológicos, visuais e até mesmo sinestésicos a fim de

proporcionar o direito à educação. O aprendizado não precisa ser um ato solitário, pode-se partilhar ações, buscando produções e não reproduções de determinados conteúdos.

A escolha do canal de comunicação é feita a partir da redução⁸ do tema. Pode-se usar a codificação simples (canal visual – pictório, gráfico - canal tátil, canal auditivo) e codificação composta (simultaneidade de canais). Após a escolha do canal, confecciona-se o material didático. Tratando-se de inclusão, o educador tem opções para a adaptação curricular que contemplem as diferentes necessidades especiais.

De acordo com os PCNs – Adaptações curriculares – Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999) – As adaptações de acesso ao currículo “correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (p.44). A escolha dos temas e dos materiais a serem trabalhados fazem parte do programa educativo e, devem, sempre que possível, buscar cumprir o que se entende por educação problematizadora, levando em consideração a dialogicidade, já que conforme Freire “quanto mais cedo começa o diálogo, mais revolução será” (p.72). E, “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” (p. 77).

Todavia é importante retomar que o educador dentro da relação ensino-aprendizagem precisa buscar a palavra verdadeira e o pensar crítico, não se deixando levar por diferentes formas de ações antidialógicas que se associam a uma falsa humanização. É válido que o professor reflita sua prática pedagógica em toda a sua essência a fim de chegar a real libertação. No que diz respeito à teoria da ação antidialógica e suas características vistas em Freire (1987), destacam-se:

⁸ No processo de “redução”, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido” (FREIRE, 1987, p. 66)

- Conquista: antidialógico e dominador; busca conquistar o oprimido de diferentes formas, das mais sutis ao paternalismo:

Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro. (FREIRE, 1987, p.78)

- Dividir para manter a opressão: busca manter a divisão entre as minorias, dessa forma mantém condições para continuidade no poder:

Conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a prática destes conceitos é indispensável à ação libertadora. (FREIRE, 1987 p. 80)

- Manipulação: usa a manipulação como instrumento de conquista com as massas oprimidas:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando coformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que esgote seu poder. (FREIRE, 1987, p. 86)

- Invasão cultural: é dominação e tática de dominação, é portanto uma invasão alienante, uma forma de violência:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. (FREIRE, 1987, p.86)

Já na teoria dialógica de ação os sujeitos se encontram em colaboração para transformação do mundo. A relação eu antidialógico-tu, apresenta o “eu” como

dominador, transformando o “tu” em dominado, enquanto o eu dialógico-tu forma uma relação constitutiva, “(...) dois tu que se fazem dois eu” (p.96)

Usa-se o diálogo como ferramenta para a comunicação, não havendo espaço para a conquista das massas aos ideais revolucionários e sim para a sua adesão por meio da consciência livre de opções, buscando o compromisso com a liberdade, que por sua vez obriga a união dos oprimidos:

(...) para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar. (FREIRE, 1987, p.100)

Uma vez em busca da união, a liderança busca organização das massas populares sem o caráter de “coisificá-las”: “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a lincenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade.” (p. 103) Pretende-se incorporar-se às massas populares na aspiração reivindicativa, problematizando o significado da reivindicação. A relação entre os sujeitos envolvidos com a palavra verdadeira - com o diálogo - é importante no processo de conscientização e conhecimento do outro.

Para Mikhail Bakhtin a interrelação entre os sujeitos é igualmente importante, o conceito do dialogismo tratado em sua obra é vasto e pode ser entendido como o mecanismo de interação textual visto de forma recorrente na polifonia, portanto a relação e o diálogo entre locutor e interlocutor. Segundo Zavala (in Brait, 2013) as reflexões de Bakhtin trazem os autores – intrínseco ao enunciado e o autor como pessoa real – em uma relação dependente, com sujeitos inacabados, incompletos e heteróclitos.

O diálogo é a ponte entre os interlocutores, é ele que possibilita e facilita o conhecimento da cultura, as indagações, as dificuldades, as facilidades e as diferenças alheias, trazendo novas possibilidades de sentido, Zavala (in Brait, 2013) completa:

A alteridade é central. A proposta bakhtiana se centra na palavra como fenômeno social da imagem sonora até as camadas semânticas mais

abstratas. Não devemos nos esquecer que o corpus de sua obra forma um sistema estético harmonioso, centrado na constante reelaboração do conceito de diálogo daquele estritamente literário (como no Renascimento), até seu paulatino desenvolvimento da dialogia. (p. 153)

É mais uma vez a palavra que supõe uma escuta que pode ser vista como objeto de intercessão entre os interlocutores e é a cultura de fronteiras que limita a comunicação, uma vez que para Bakhtin, segundo Zavala (in Brait, 2013) “(...) a fronteira se relaciona, também, com a exotopia: o olhar que vem de fora” e “(...) a palavra vive, na fronteira, entre seu contexto e o contexto alheio.” (p.154)

Faz-se importante enxergar o outro da relação, percebendo seu contexto e entendimento de mundo, buscando dessa forma interação com o outro. Defini-se o outro bakhtiniano, conforme olhar de Zavala (in Brait, 2013), no processo de interação com o outro que nos tornamos sujeitos. Portanto no ensino-aprendizagem, professor e aluno são sujeitos neste processo, e é a partir daí que o professor torna-se professor e o aluno torna-se aluno, reconhecendo-se como tal, o outro representa a intersubjetividade percebida como processo dinâmico – o outro sujeito, o outro da linguagem – o dialogismo.

Contudo, é importante salientar que a forma de aprender é igual para todos os humanos, seres ontológicos, inconclusos, incompletos e inacabados em busca de “ser mais”, havendo a necessidade da dialogicidade e do dialogismo na relação ensino-aprendizagem / professor-aluno, seres oprimidos e opressores na busca pela libertação. As dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem podem permear entre todos os alunos, com e sem necessidades educacionais especiais. Para Mantoan (1997) a compreensão sobre como os alunos com necessidades educacionais especiais aprendem pede a adaptação de ações desenvolvidas nas diferentes áreas de atendimento para essas pessoas:

(...) exigem da escola novos procedimentos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades que ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. (MANTOAN, 1997, p. 116)

A dialogicidade vista em Freire (1987), é a essência da educação, é, portanto, palavra verdadeira que busca articular ação e reflexão visando o ganho de significação do homem enquanto homem. O diálogo fortalece a relação de ensino-

aprendizagem que deve ter seu alicerce no amor aos seres humanos, visando a fé e a humildade para com todos a fim de construir a palavra verdadeira auxiliados pelo respeito, a comunhão entre os homens e o pensamento crítico. O dialogismo tratado em Bakhtin, na voz de Zavala (in Brait, 2013), remete a inter-relação do locutor e interlocutor, é a partir daí que eles se reconhecem como sujeitos que são.

As variações que se dão no tempo e no espaço referem-se aos limites e possibilidades de cada ser. Embora se lance mão de estratégias específicas como o braille, a linguagem de sinais etc., todos os seres humanos são capazes de aprender, desde que sejam estimulados e tenham seus limites respeitados. É oportuno que professores e alunos busquem reconhecer seus verdadeiros papéis nesta relação de ensino e de aprendizagem com caráter independente. A reflexão diante das práticas pedagógicas é importante, mas somente será verdadeira a partir do reconhecimento da realidade, da visão de mundo e dos limites do outro como sujeito envolvido neste processo pedagógico.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LICENCIADO EM LETRAS DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

A seguir pretendemos discorrer a questão da formação do professor de línguas diante do processo de ensino-aprendizagem. Usaremos como referencial teórico autores como Mantoan (1997) e Gatti (2010), além de documentos oficiais sobre a inclusão e formação de professores.

A relação ensino-aprendizagem é um processo importante na formação adequada do aluno dentro da escola regular. O professor é peça fundamental em tal processo, e para fazê-lo bem se faz necessário políticas de qualificação docente e melhorias de ensino.

Para Mantoan (1997) na relação aluno e professor é possível o aperfeiçoamento dos processos de escolarização:

(...) a educação, - entendida como uma educação especializada em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos especiais - tem como fim o aperfeiçoamento das condições gerais de ensino e de aprendizagem, provocado pelas dificuldades experimentadas por alguns alunos e professores, nos processos de escolarização. Esta mudança de concepção

não é, contudo fácil de ser conseguida, pois a atividade de ensinar é, de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula. (MANTOAN, 1997, p. 120)

É certo que a inclusão chegou primeiro que a adaptação do currículo e da formação específica para educação especial dos professores. O professor é um dos sujeitos da produção do saber e deve ser consciente que ensinar não é tão somente transmitir conhecimento, como a educação bancária vista em Freire (1987), mas criar possibilidades para que o aluno o construa, uma vez que todos são capazes de aprender, respeitando os limites de cada um.

De acordo com *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) é possível considerar que as pessoas com necessidades educacionais especiais se modificam continuamente, havendo a importância de uma atuação pedagógica específica:

As necessidades do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

A inclusão pede reestruturação em aspectos culturais, governamentais e nas práticas pedagógicas, faz-se necessário entender que a diversidade e as diferenças não podem ser vistas como problemas. É importante analisar as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem na busca pela participação de todos os alunos no ambiente escolar, uma vez que qualquer educando pode apresentar dificuldades para aprender.

De acordo com o estudo coordenado por Bernardete Gatti (2010), referente à formação do professor brasileiro, o licenciado em letras, no que diz respeito à educação especial, apresenta em seu currículo disciplinas como fundamentos da educação especial e Libras. Ainda:

Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga

horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para docência. (GATTI, 2010, p. 1373)

Dentro da licenciatura em letras o conhecimento técnico é extremamente importante, torna-se igualmente válido às disciplinas voltadas à formação do professor, que deveriam contemplar a realidade e diversidade encontradas nas salas de aula.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) Lei nº 9.394, determina:

- a) Professor de classe comum capacitado – comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:
 - I- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
 - II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
 - III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
 - IV- Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

Atender aos conhecimentos citados anteriormente ainda é um desafio, e requer mais que o conhecimento teórico, carece da sensibilização do professor diante do que compete inclusão escolar. A partir deste aspecto que se estabelecem as estratégias pedagógicas para cada caso. É válido buscar formação auxiliar e específica voltada para a inclusão, dessa forma o professor terá mais conhecimento e possivelmente segurança para incluir efetivamente os alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação

escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

São considerados educandos com necessidades educacionais especiais àqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Encontra-se no Anexo II a relação das deficiências e transtornos apontadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, as disciplinas específicas para Educação Especial que são ofertadas nas Instituições de Ensino Superior na atualidade não atendem a todos os alunos com as diferentes deficiências existentes. O professor chega às salas de aula com conhecimentos insuficientes sobre essa questão.

Analisamos a grade curricular de doze Instituições de Ensino Superior de diferentes regiões brasileiras. A escolha dessas Instituições deu-se por meio dos seguintes critérios:

- Oferta de licenciatura em letras
- Acesso à grade curricular disponível na Internet
- Instituições Privadas e Federais

Percebemos a falta de formação sólida seja teórica ou prática no que se refere às necessidades educacionais especiais e a diversidade, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1:

Grade curricular – Formação Docente – Licenciatura – Letras – Educação Especial

	Região	Tipo	Disciplina	Período ou Carga Horária
1.	SP	Privada	Libras Educação Inclusiva e Diversidades.	1º ano
2.	SP	Privada	Libras	7º período, 40 h
3.	SP	Federal	A linguística das línguas de sinais.	5º período (preferencialmente),

				30h
4.	SE	Federal	Libras	7º período
5.	SP	Privada	Educação e Diversidade, Estrutura e Organização da Educação Brasileira. Libras	_9
6.	SC	Federal	Libras	8ª fase, 72h
7.	PR	Federal	Libras	4º ano, 68h
8.	MA	Federal	Libras	30h
9.	SP	Privada	Libras I Libras II	4º semestre, 80h 5º semestre, 80h
10.	SP	Privada	Educação, Inclusão e Libras	Módulo 3, 120h
11.	SP	Privada	Libras	3º ano, 40h
12.	SP	Privada	Libras	80h

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, 23,9% dos brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, sendo que 5,1% apresenta deficiência auditiva em diferentes graus, o que representa 9,7 milhões de brasileiros. A deficiência que mais assola o Brasil é a visual, seguida pela motora, auditiva, mental e intelectual, conforme tabela presente no Anexo III. A realidade das Instituições de Ensino Superior investigadas traz tão somente o ensino de Libras, com carga horária e distribuição de formas variadas, e não preparam os professores para trabalharem com outras deficiências. Dentre tais universidades, três de sete instituições privadas trazem concomitantemente em suas grades curriculares disciplinas que contemplam a educação especial geral, a diversidade e o estudo de Libras, enquanto as cinco instituições federais apresentam em seus currículos apenas o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

⁹ A Instituição de Ensino Superior número 05 não disponibilizou o período ou a carga horário oferecida.

Ainda conforme o Censo Demográfico de 2010, a região que apresenta o maior percentual de índice de deficiências é a Nordeste com 26,6%, e a Sul e Centro-Oeste registram o menor percentual com 22,5% cada uma. Dentre as Instituições de Ensino Superior investigadas, as que apresentaram disciplinas condizentes à inclusão geral situam-se na região Sudeste.

A principal função das Instituições de Ensino Superior é a formação de recursos humanos, contemplando três dimensões constitutivas: ensino, pesquisa e extensão, urge não somente a necessidade do preparo e da formação específica, mas também da sensibilidade diante das diversidades e o envolvimento entre escola e comunidade. As Instituições de Ensino Superior buscaram atender as exigências previstas em lei no que se trata de adequação da grade curricular, porém não mantiveram uma posição uniforme dentro desse panorama, haja vista as diferenças apresentadas na grade curricular das Instituições apresentadas na tabela 1.

Faz-se oportuno que as Instituições de Ensino Superior reconheçam o cotidiano da escola, associando os contextos teóricos e práticos vistos nas grades curriculares com a realidade da Educação Especial. É importante que a graduação busque a reflexão de suas práticas diante do atual ensino regular. A formação dos licenciados em letras obtida na graduação pode se reestruturar, e atender as exigências e os princípios da educação para todos, formando professores adequadamente capacitados e competentes para atuarem diante das diversidades da educação. Pode-se agregar às grades curriculares formação inicial voltada à inclusão escolar geral, para que pelo menos em parte, os professores possam conhecer os caminhos para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. O Ensino Superior pode atuar na capacitação e também na formação dos educadores, além de contribuir com a produção do conhecimento fazendo uso de projetos, investigações e pesquisas contribuindo para a validação e conscientização da Educação Especial. Ainda é possível proporcionar aos graduandos deficientes possibilidades reais de aprendizagem para que possam se formar e atuar nas salas de aula, sendo dessa forma modelos para seus alunos deficientes, como mostra a Declaração de Salamanca (1994):

Um problema recorrente dos sistemas educativos mesmo dos que garantem serviços excelentes para alunos com deficiências, consiste na falta de

modelos. Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos com deficiência que obtiveram sucesso, de modo que possam modelar o seu próprio estilo de vida e as suas aspirações por expectativas realistas. Para, além disto, devem ser dados aos alunos com deficiências exemplos de liderança e de capacidade de decisão, de forma a que venham a colaborar na orientação da política que os virá a afectar na sua vida futura. Os sistemas educativos terão, assim, de procurar recrutar professores qualificados e outro pessoal educativo com deficiência, e procurar envolver pessoas com deficiências que obtiveram sucesso na sua região na educação das crianças com necessidades especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 29)

A inclusão na escola evolui gradativamente e é importante que as Instituições de Ensino Superior busquem se adequar a essa realidade, uma vez que possuem um papel majoritário na formação do professor conforme visto na Declaração de Salamanca (1994):

As universidades podem desempenhar importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Deve ser promovida cooperação entre universidades e instituições de ensino superior, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta ligação entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com deficiências nesta investigação e formação, afim de assegurar que as suas perspectivas sejam plenamente reconhecidas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 29)

Todos têm direito a aprender, todos são capazes, desde que sejam respeitados os limites de cada sujeito. Partindo do conceito visto em Freire (1987) da dialogicidade como essência da educação, e do dialogismo bakhtiniano como inter-relação dos sujeitos, é importante que reflitamos diante das ações pedagógicas e usemos o diálogo como ferramenta que preceda as nossas práticas, sempre refletindo e nos adequando diante da linguagem a ser utilizada. Levando em consideração a atual situação das disciplinas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior, é importante que busquemos formação e conhecimento paralelos aos obtidos na graduação e conforme as diferentes expressões das deficiências especiais como elucida a leitura do Anexo I, fica patente a insuficiência da grade curricular de formação de professores licenciados em Letras, que inclui tão somente o ensino de libras.

É válido reafirmar que se faz necessária uma estrutura dentro da escola para atender o aluno com deficiência, e que as Instituições de Ensino Superior têm grandes responsabilidades na formação específica do professor, entretanto a total inclusão depende também da colaboração e do suporte dos dirigentes escolares, dos órgãos governamentais e da família dos alunos. Cada uma dessas partes desenvolvem papéis diferentes que se complementam visando um único objetivo: a adequada inclusão do aluno com deficiência em aspectos de aprendizagem escolar e de sociabilidade.

Os dirigentes das escolas podem possibilitar aos professores capacitação e treinamento especializado ou ainda propiciar facilidades para que os educadores busquem conhecimentos técnicos em diferentes lugares, atingindo assim um projeto escolar específico para atender os alunos com deficiências, como visto na Declaração de Salamanca (1994):

O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e muitas vezes difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distancia e outras formas de autoformação. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28)

Os órgãos governamentais devem atuar com políticas públicas específicas para Educação Especial, propiciando que as leis tenham condições de se estabelecerem conforme foram promulgadas. A família é protagonista no processo de inclusão, trabalhando paralelamente no desenvolvimento do aluno, dentro e fora do ambiente escolar, haja vista a importância da colaboração dos pais juntamente com a escola nos procedimentos de inclusão que seguem evoluindo, sendo um trabalho em conjunto, conforme consta na Declaração de Salamanca (1994):

Cada escola deve ser comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, em que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro ou fora da sala de aula. (DECLARAÇÃO DE

SALAMANCA, 1994, p. 24)

Incluir o aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular é lutar pela democratização do ensino, fazendo valer o direito a reais e dignas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Contudo, se fazem indispensáveis investimentos na formação dos professores no que diz respeito à educação geral e específica para atender os alunos com e sem deficiências de diferentes naturezas. É importante refletir sobre a educação em sua totalidade, uma vez que a educação especial faz parte da educação geral conforme visto em Fortunato in Mantoan, 1997:

(...) é necessário que deixemos de pensar a educação especial em si mesma e comecemos a pensá-la no contexto geral da educação, pois essa dicotomia só tem contribuído para o distanciamento tanto dos deficientes e da população dita normal, como da construção de uma educação democrática. (MANTOAN, 1997, p.136)

Como a inclusão do aluno, a inclusão do professor é igualmente importante, embora o educando deficiente, geralmente, saiba lidar com a limitação que possui, é o professor em sala de aula que o auxiliará no processo de aprendizagem, e para tanto há a necessidade de um conhecimento específico voltado para a inclusão escolar, uma vez que a obrigatoriedade da formação voltada para a Educação Especial e as Diversidades nas Instituições de Ensino Superior não contempla todas as deficiências. As diferenças encontradas na sala de aula pedem um trabalho dirigido e individualizado. É possível encontrar em um mesmo ambiente escolar níveis diversificados de compreensão e conhecimento, é fundamental trabalhar e adequar a linguagem e o plano pedagógico de forma significativa para o atendimento dos alunos na escola.

2.4 A APRENDIZAGEM / AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

O estudo e a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira estão relacionados a diferentes fatores sejam internos ou externos. É na área da

Linguística Aplicada que se concentram pesquisas e estudos pertinentes à linguagem no contexto social.

Segundo Almeida Filho (2005) no âmbito da aprendizagem real, a linguística aplicada tem mostrado que existem variáveis múltiplas que interferem diretamente no aprendizado de uma nova língua:

Há variáveis múltiplas, e as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação) *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégia conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua alvo) ou *extrínsecas* como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de línguas etc. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 17)

De acordo com Krashen (in Almeida Filho, 2005, p. 20) é possível estabelecer duas maneiras independentes e diferentes para o desenvolvimento da competência linguística em uma língua estrangeira, discernindo aprendizagem de aquisição. A aprendizagem trata de desenvolver conscientemente competências em uma nova língua sabendo utilizar e explicar regras gramaticais, já o processo de aquisição é subconsciente.

Dentro do contexto escolar de muitas escolas brasileiras ainda é trabalhado tão somente a aprendizagem das línguas com base gramatical aliada a materiais didáticos tradicionais, o que dificulta possíveis adaptações ou modificações, sejam nas estratégias ou nos recursos didáticos, dentro do parâmetro da assistência aos diferentes sujeitos envolvidos em um mesmo processo educacional.

Embora um grande número de escolas regulares traga a proposta do ensino formalista visando a promoção em exames de seletividade, se faz importante a reflexão do ensino de línguas e suas diferentes aplicações na sociedade, haja vista a obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental II e Médio garantido em 1996, com a promulgação da nova LDB e assistidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para língua estrangeira. Entretanto o professor de letras ainda se depara com dificuldades para

se atualizar e buscar novos conhecimentos por diferentes razões e contextos, seja de ordem social ou econômica.

Ainda é válido refletir a respeito do papel da disciplina língua estrangeira na rede de ensino. Almeida Filho (2005) esclarece que a tarefa global de ensino precisa ser abordada em quatro fases distintas, iniciando-se com a definição dos objetivos gerais, seguido pela escolha ou pela produção dos materiais didáticos, em terceiro lugar é a etapa metodológica, finalizando com as decisões de caráter avaliativo. E completa que o papel da língua estrangeira é basicamente educacional-cultural-comunucacional:

(...) preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando. Por isso mesmo se nos sugere o ensino da língua estrangeira também como veículo de partes dos conteúdos concretos das outras disciplinas do currículo. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 41)

Faz-se oportuno salientar que a escolha de uma língua estrangeira no currículo das escolas regulares é pautada por diferentes critérios, como os econômicos e culturais.

A reflexão diante do ensino e da aprendizagem/aquisição deve levar em consideração o meio em que se concentram os sujeitos envolvidos nesse processo, porque é a partir daí que aspectos culturais e sociais estabelecerão uma relação mais próxima com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Contudo, a aprendizagem/aquisição de uma nova língua pelos alunos com necessidades educacionais especiais traz um grande desafio, pede que o professor apresente diferentes culturas vivenciadas nos países do idioma nativo, propondo possíveis comparações à realidade do educando, além de realizar adaptações ao plano de aula. Para tanto, a relação professor-aluno pede o estabelecimento do diálogo, da palavra verdadeira, a fim de encontrar diferentes possibilidades para aprender.

A linguagem e o pensamento também foram objetos de estudo para Vygotsky (2000) e segundo ele os progressos do pensamento e da linguagem se encontram diversas vezes, porém não mantêm trajetórias paralelas e apresentam raízes genéticas diferentes. “Esta linguagem tem uma característica notável: a de funcionar

independentemente do intelecto” (p.38). “Há, por exemplo, a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura de lábios, que é também interpretação de movimentos.” (p.42). Então o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, sendo que a linguagem não depende necessariamente do som.

Existe a fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento na infância que ocorre entre o décimo primeiro e décimo segundo meses de vida. É nessa etapa que surgem as primeiras invenções das crianças. Antes da linguagem há o pensamento e o primeiro ano de vida da criança reforça a função social da linguagem. É por ela que o pensamento é determinado através da experiência sociocultural da criança.

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. (VYGOTSKY, 2000, p.55)

Por volta dos dois anos de idade é que acontece a junção das curvas do desenvolvimento do pensamento e linguagem, ocorrendo uma grande fase de descobertas “(...) a linguagem não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento”. (Vygotsky, 2000, p.47).

Este momento crucial, quando a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se, é indicado por dois sintomas objetivos que não deixam lugar a dúvidas: a súbita e ativa curiosidade da criança pelas palavras, as suas perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isto?”) e o conseqüente enriquecimento do vocabulário que progride por saltos e muito rapidamente.” (VYGOTSKY, 2000, p.47).

Os estímulos dados às crianças influenciam diretamente o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É também a partir da reflexão crítica que é possível estabelecer o aprendizado de uma língua, por exemplo. Todavia o pensamento e a linguagem se coincidem: “(...) não engloba de maneira nenhuma todas as formas de pensamento ou todas as formas de linguagem.” (VYGOTSKY, 2000, p.51).

Na idade escolar, a criança passa por um processo gradativo de aprendizagem até adquirir o conhecimento dos sinais falados ou escritos: “O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem.” (VYGOTSKY, 2000, p.54). Ainda que o aprendizado de uma nova língua seja um trabalho complexo, o adulto encontra maior interferência do idioma materno que as crianças, entretanto possui outras habilidades e competências que auxiliam no processo de aprendizado de uma nova língua.

A linguística aplicada, com base no estudo e aplicação da linguagem como prática social, auxilia na diversificação das formas de ensino da língua estrangeira, utilizando diferentes abordagens em meio à interdisciplinaridade proposta no ambiente escolar, colaborando na constituição do aluno como sujeito alicerçado na convivência com o outro em meio às diversidades, contemplando os princípios da inclusão.

2.5 APRENDIZADO/AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

. Aprender um segundo idioma é um processo que deve ser estimulado e trabalhado a fim do satisfatório aprendizado/aquisição de uma nova língua. Segundo Almeida Filho (2005), foi na década de 1990 que se deixou de pressupor que o ensino de línguas dependia tão somente de um “método”, fazendo parte desse processo outros fatores que envolvem o ensino e a aprendizagem, valorizando-os. O professor, por exemplo, pode apresentar a seus alunos variadas formas de vivenciar um novo idioma por meio de diferentes situações do cotidiano, visando estabelecer contato com aspectos culturais e sociais relacionados ao aprendizado/aquisição de uma língua estrangeira.

Atualmente um dos temas que mais se destacam no ensino de línguas é a abordagem comunicativa que valoriza o aluno enquanto sujeito e agente dentro do processo de formação no ensino-apredizagem/aquisição de uma língua estrangeira.

A abordagem comunicativa leva em consideração a contextualização, a significação e a relevâncias do conteúdo que é apresentado ao aluno, enfatizando diferentes fatores como o afetivo, o meio, a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de uma nova língua, entre outros. Aspectos de caráter multicultural são aplicados nessa abordagem, já que a relação entre os povos e suas culturas compõem uma língua.

Para Almeida Filho (2005) aprender ou adquirir uma língua é um processo amplo:

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mais sim construir no discurso (a partir de contextos sociais e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81)

A reflexão sobre ensino e as formas de ensinar torna-se perene, por isso as estratégias precisam ser avaliadas, a fim de que se tornem ferramentas compreensivas e relevantes para o professor e para o aluno.

Para que uma aula seja realizada com uma abordagem comunicativa é importante proporcionar oportunidades de expressão e compreensão realmente significativas para os aprendizes, mediadas por professores capacitados e sensibilizados para observar criticamente o esforço dos alunos para aprender e evoluir em uma língua estrangeira com naturalidade.

Há, contudo, questões que dificultam a prática do ensino comunicativo. Almeida Filho (2005) expõe em seu estudo que existe uma tradição arraigada de aprender entre alunos e professores, onde a abordagem gramatical é muito usada, além de considerar a questão social, regional e cultural como fatores que influenciam o processo de ensinar e aprender/adquirir uma nova língua. Ainda se faz oportuno salientar, entre outros pontos, a ausência de condições externas e bases teóricas do ensino comunicativo, a falta de conhecimento comunicativo na língua estrangeira que leciona, bem como o desconhecimento do que significa abordagem.

Tratando-se de inclusão escolar é importante trabalhar e experimentar as habilidades linguísticas, como a compreensão da comunicação oral e/ou escrita

dentro de um plano pedagógico individualizado e adaptado para a necessidade educacional do aluno.

Dentro do ensino de idiomas é importante oferecer ao aluno dois pontos importantes que constituem o processo de aprendizado. O primeiro diz respeito a vivência e experimentação da língua, através da linguagem e da percepção. Outro aspecto importante é o estímulo do uso de habilidades pré-existentes do aluno. Na educação especial, o uso desses pontos pede adequação e conhecimento das reais necessidades do aluno com deficiência para a eleição de estratégias e recursos pertinentes para esse fim.

Almeida Filho (2005) acrescenta que o ensino é visto recentemente com ampla concepção que auxilia a construção de experiências válidas:

(...) (re) afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e como os alunos no sentido de apoiar aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos . (Almeida Filho, 2005, p.63)

O processo de ensino e aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira apresenta uma visão Socioconstrutivista, em que o meio e o indivíduo mantêm ações mútuas. Os estímulos externos agem sobre o sujeito, influenciando na construção e na organização do conhecimento. Conceito este visto em Freire (1987) e presente em Almeida Filho (2005):

É preciso investigar o que ocorre na sala de aula e fora dela com o intuito de aprender e ensinar línguas para compreendermos o processo complexo em que elas se constituem. Essa compreensão guiará então a prática a partir da apreensão da natureza dos processos e não por meio da variação nas ênfases dadas aos mesmos procedimentos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 66)

Há a necessidade de observar outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensinar e aprender/adquirir uma língua estrangeira como os fatores afetivos, as experiências vividas, a cultura, os estilos de aprender, a criticidade e até

mesmo a relação complexa em aprender e ensinar. Entretanto a formação do professor licenciado em letras deve ser refletida e discutida afim do avanço na qualidade profissional do seu trabalho.

O aprendizado/aquisição de um idioma confere também ao aluno benefícios conforme visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – Língua Estrangeira (1998):

Aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis.

Possibilita que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (PCN, 1998, p. 28 e 29).

Ainda de acordo com os PCNs – Língua Estrangeira (1998) as pessoas utilizam três tipos de conhecimento no processo de construção de significados de natureza sociointeracional que regem as competências discursivas e comunicativas:

- a) Conhecimento Sistêmico: (...) envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticamente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. (p. 29)
- b) Conhecimento de mundo: (...) refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. (...) ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvida. (p.30)

- c) Conhecimento de organização textual: Engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. (p. 31)

Os PCNs voltados para a língua estrangeira trazem objetivos no aspecto *instrumental* com as práticas linguísticas; o *educativo* voltado à formação do aluno e o *cultural* que visa à constituição do sujeito. Tratando-se da língua espanhola, sua oferta nos currículos nacionais de Ensino Médio tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 11.161/2005, conforme anexo IV, porém a falta de professores devidamente habilitados e de materiais didáticos específicos tornaram-se empecilhos para a efetivação plena dessa lei. O espanhol é a segunda língua do mundo em relevância para a comunicação entre os países e é a quarta em número de falantes nativos, além de ser o idioma oficial dos países, exceto o Brasil, que compõe o MERCOSUL. Justifica-se, portanto, o aprendizado desse idioma na escola regular.

Desde 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM traz questões de língua espanhola, esse exame ganha cada vez mais importância entre os alunos que concorrem a vagas nas Instituições de Ensino Brasileiras, e a pessoa com necessidades educacionais especiais, dentro de suas limitações, pode participar desta realidade, desde que seja garantido o direito ao um ensino de qualidade na escola regular.

Também os PCNs – Língua Estrangeira (1998) trazem o conceito de Educação como força libertadora visto em Freire. O ensino de um novo idioma, considerando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem, é entendida como força libertadora em aspectos culturais e profissionais. É dentro desse contexto que se pode estabelecer uma ampla visão de mundo em diferentes aspectos sociais, comportamentais, convicções de diferentes ordens etc., estimulando a autonomia e a criticidade diante dessas e de outras questões. Traz o contexto real do aluno como base para a aprendizagem, assim os homens antes excluídos, podem participar efetivamente da esfera política, econômica, social e cultural em que vivem o que auxilia na construção da própria identidade do ser humano.

É oportuno salientar que o cérebro humano é capaz de se adaptar a diferentes situações relacionadas ao meio em que se vive e a diversas situações e

variações fisiológicas. Por isso a importância de estímulos precoce - como aprender um segundo idioma - para o desenvolvimento humano e cerebral.

Para Valente (in Matoan, 1997) a tecnologia pode possibilitar a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo, com o uso do computador diante de uma deficiência motora severa que servirá como “um caderno eletrônico”:

(...) o computador pode ser usado como máquina de ensinar, implementando uma proposta **instrucionista** de educação, informatizando os atuais processos de ensino e, portanto, facilitando a integração ou a disseminação das instituições (...) (MANTOAN, 1997, p. 51)

De forma geral, crianças e jovens estão inseridos no meio digital e a tecnologia segue avançando. É possível trabalhar em sala de aula com lousas interativas, projeções, atividades audiovisuais, internet, livros na versão digital, tablets, celulares que acumulam diversas funções etc., diversificadas ferramentas que pedem o uso dirigido. Existem softwares específicos para auxiliar o ensino dentro da educação especial que contemplam diferentes deficiências como a auditiva, visual e intelectual.

Diante da realidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular urge o desafio de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem/aquisição no que diz respeito à língua estrangeira, haja vista a atual formação ofertada nas licenciaturas em letras que não contempla que hoje compete educação especial. Concomitantemente grande parte das escolas não tem estrutura adequada para incluir. Dentro desse contexto as diferentes possibilidades de ensino pedem adaptação no plano de aula, que necessita ser individualizado para atender as diversas deficiências favorecendo o aprendizado, todavia é importante que o aluno com deficiência realize, sempre que possível, as mesmas atividades propostas aos demais estudantes, a fim da valorização de habilidades ou competências, procurando atingir os objetivos específicos para cada caso. Com essa prática o aluno sem deficiência perceberá que o aluno com necessidades educacionais pode aprender e evoluir.

Ainda o aluno com deficiência precisa ser aceito e estimulado dentro do grupo escolar, para essa situação acontecer é importante que os estudantes com e sem deficiências convivam a maior parte do tempo possível promovendo uma dimensão social e a inserção de valores como a tolerância e a aceitação de diferenças estimulando a aprendizagem cooperativa, como traz Beaupré:

Para promover a integração acadêmica do aluno, é necessário que se vise a inclusão total, o que significa que o aluno deve passar o máximo de tempo na classe comum. O afastamento da classe não deve ocorrer senão excepcionalmente, e só em função de suas necessidades específicas ou das necessidades de seu grupo. (MANTOAN, 1997, p. 163)

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) as escolas regulares se constituem ambientes importantes no combate à discriminação. A conscientização e o conhecimento das diferenças podem ser vivenciados na sala de aula, mas é preciso propiciar a inclusão no ambiente escolar.

De acordo com Timothy e Barreiros (2009) é importante que a escola esteja organizada para incluir:

(...) o progresso será mais provável se reconhecermos que as dificuldades vividas pelos estudantes resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos. Consequentemente, argumenta-se que as escolas precisam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. (TIMOTHY, BARREIROS, 2009, p. 14)

A escola é o ambiente onde a “igualdade” se depara com a diversidade, é uma oportunidade para que as pessoas com necessidades educacionais especiais percebam algo em comum com os sujeitos pertencentes ao mesmo contexto escolar, mas para que essa experiência se concretize e não se torne uma frustração, é necessário um trabalho em conjunto voltado para a inclusão. Possibilitar que todos os alunos inseridos na escola regular tenham um entendimento comum sobre a língua estrangeira é uma forma de garantir o direito à educação de qualidade.

A aprendizagem/aquisição de um novo idioma dever ser feita levando em consideração as diferenças entre os aprendizes e seus estilos de aprender, observando a língua a ser aprendida, a melhor situação para a aprendizagem, os métodos, os materiais e currículo adaptados e a adequada elaboração do plano de aula, propondo flexibilidade pedagógica, assim professor e aluno encontrarão as abordagens adequadas para cada caso no ambiente escolar. É importante a reflexão do professor diante de suas práticas e da sensibilização diante da educação especial respeitando a identidade individual de cada aluno e do direito de aprender.

Recursos tecnológicos e específicos auxiliam o trabalho do professor no ensino de línguas, desde que este esteja familiarizado para utilizá-los, também pede capacitação específica, já que a formação do professor não acompanhou o processo de inclusão, para atuar com as deficiências e diversidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) voltados para Educação Especial trazem significativas adaptações ao currículo da classe, aborda “procedimentos didático-pedagógicas e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem” (p. 42). Um direcionamento importante que faz uso do currículo regular como base para que as devidas adaptações sejam realizadas no plano pedagógico individualizado.

Ainda dentro do processo de ensino de uma segunda língua estrangeira as estratégias ganham uma nova e relevante dimensão pedagógica com a aplicação de diversos elementos culturais, o que contribui com a formação da identidade individual do ser humano.

Inclusão escolar necessita de um trabalho em conjunto com a família, a escola, as políticas públicas e a sociedade, na busca da concretização do direito de educação para todos, superando a dicotomia que existe entre educação geral e educação especial na realidade brasileira.

CAPÍTULO III

Timoneiro nunca fui
Que eu não sou de velejar
O leme da minha vida
Deus é quem faz governar
E quando alguém me pergunta
Como se faz pra nadar
Explico que eu não navego
Quem me navega é o mar
(P. Viola – H. B. Carvalho)

3.1 METODOLOGIA

A metodologia usada é de natureza qualitativa, sendo que inicialmente recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental com o propósito de conhecer a história da educação especial, e as leis que a norteiam e a regem.

Na segunda parte desenvolveu-se a coleta de depoimentos com professores da área de letras que atuam no processo de inclusão de uma segunda língua no Ensino Fundamental II e Médio. Pediu-se que cada professor relatasse se obteve formação adequada na licenciatura para realizar uma efetiva inclusão na sala de aula; se ao longo de sua experiência procurou formação específica voltada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; quais foram as dificuldades enfrentadas ao lidar com tais alunos, se houve experiência e/ou episódio de sucesso no que diz respeito à inclusão escolar e por fim, como se dá o ensino de um segundo idioma para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Durante o estudo cuidadoso dos depoimentos, foram extraídas dos mesmos algumas categorias de análise para refletir sobre o problema posto pela pesquisa que foi retomada, resumindo-se em indagar se a oferta de vagas, tão somente, garante a democratização da educação e a inclusão escolar. Concomitantemente se a qualidade social da educação não estiver adequada aos usuários das escolas, não há progresso dos alunos, nem “regulares”, nem “especiais”. O problema de pesquisa do presente estudo norteia-se em saber se o professor de línguas brasileiro está trilhando acertadamente o caminho da inclusão ou se deixa levar pela situação conjuntural da sala de aula.

Segundo Bogdan e Biklen (IN MENGA E ANDRÉ, 1986) faz-se importante utilizar estratégias específicas para realizar a análise dos dados coletados como:

- 1) Delimitação progressiva do foco de estudo: “(...) uma tentativa de delimitação da problemática focalizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva.” (p. 46)
- 2) A formulação de questões analíticas: “É conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada.” (p.46)
- 3) Aprofundamento da revisão de literatura: “Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.” (p.47)
- 4) Testagem de ideias junto aos sujeitos: “Muitas vezes pode ser aconselhável tomar alguns sujeitos da pesquisa como informantes, no sentido de testar junto a eles certas percepções ou certas conjeturas do pesquisador.” (p. 47)
- 5) Uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta: “(...) que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações ao longo de todo o processo de coleta.” (p. 47)

Na presente pesquisa objetivou-se refletir e desvelar os significados obtidos de acordo com os instrumentos de investigação. Na coleta dos depoimentos buscou-se utilizar as estratégias específicas recomendadas por Bogdan e Biklen (in Menga e André, 1986) e também pela análise do discurso visto em Orlandi (2012).

O estudo está organizado em três etapas:

1ª etapa

- A revisão bibliográfica da história da educação especial;

- A análise documental das políticas para educação especial: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino;
- Como se dá o aprendizado no ser humano e o ensino de línguas;
- Formação de professores.

Segundo Mega e André (1986) a análise documental pode se tornar uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (MENGA E ANDRÉ, 1986, p.39)

2ª etapa

Foram coletados seis depoimentos nos anos 2012 e 2013, de seis professores licenciados em letras, atuantes na rede regular de ensino de Santo André e São Bernardo do Campo, cidades localizadas no estado de São Paulo, tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio, em exercício com o ensino de língua espanhola para alunos com necessidades educacionais especiais. Buscou-se delimitar o tema, indicando que os participantes do presente estudo abordassem os seguintes pontos:

- Formação obtida na graduação referente à educação especial;
- Prática e ensino de uma língua estrangeira para alunos com necessidades educacionais especiais;
- Experiências e/ou episódios de sucesso no processo de inclusão escolar, bem como dificuldades enfrentadas.

3ª etapa

Análise dos depoimentos.

Definiu-se:

- Pré-análise: primeiras leituras do material coletado;
- Definição das categorias de análise;
- Desenvolvimento da análise após a coleta dos dados.

Sobre a análise dos dados coletados, Menga e André (1986) apontam:

O primeiro passo nessa análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. (MENGA E ANDRÉ, 1986, p.48)

Daí a importância de analisar cuidadosamente o material coletado para a construção do estudo, criando categorias que nos ajudem a refletir sobre o objeto de pesquisa, nos levando a cientificidade do trabalho. Também se faz necessário salientar a importância da interação de todas as etapas da pesquisa.

Enquanto análise do discurso, buscamos o efeito de sentidos entre locutores refletindo o discurso, conceito este trazido em Orlandi (2012):

Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2012, p.27)

Propomos também no presente estudo a reflexão sobre diferentes aspectos que compõe e influenciam o discurso, iniciando pela linguagem, observando os sujeitos determinados e o contexto que estão inseridos, juntamente com as demais etapas realizadas, buscando uma análise mais profunda do objeto em estudo.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O tratamento dos dados coletados está organizado por meio da apresentação de quadros com as categorias derivadas a partir dos depoimentos coletados com os professores licenciados em letras que atuam com o ensino de língua estrangeira dentro da educação regular para a educação especial.

Foram definidos previamente e abordados os seguintes aspectos:

a)	Formação docente na perspectiva da educação especial dentro da licenciatura em Letras
b)	Ensino da língua estrangeira para alunos com necessidades educacionais especiais
c)	Suporte oferecido pela escola para o trabalho dos professores com alunos com necessidades educacionais especiais
d)	Episódios de sucesso no que diz respeito à inclusão escolar
e)	Perspectiva diante da inclusão

a) Quadro I: Formação docente na perspectiva da educação especial dentro da licenciatura em Letras

Categorias encontradas	Depoimentos
<p>Ausência de formação em relação à educação especial na graduação.</p>	<p>1. “Quando fiz magistério (1991) e depois a faculdade de Letras (1995), não havia tanta preocupação com a inclusão, pois ainda pensava-se que o aluno inclusivo deveria ir para uma escola especial.”</p> <p>2. “Eu não recebi durante a faculdade (2005) um sólido conhecimento teórico a respeito de práticas pedagógicas para a educação especial.”</p> <p>3. “(...) a faculdade (licenciatura) (2008), infelizmente, também não nos fornece esse tipo de conhecimento.”</p>
<p>Formação insuficiente em relação à educação especial na graduação.</p>	<p>4. “Na época da faculdade eu não tive contato direto com a inclusão escolar. Nós aprendemos na teoria como é lidar com esse problema em sala de aula, realizamos trabalhos para tentar retratar um pouco daquilo que nos esperaria dentro da sala de aula. Contudo, na prática funciona bem diferente.”</p> <p>5. “A faculdade deixou e muito a desejar sobre isso, afinal, o que aprendi foi</p>

	<p>conteúdo focado apenas em livros, apostilas, algo bem teórico. E, infelizmente, não existiu uma válvula de escape durante meus quatro anos de faculdade. Nunca precisamos lidar com algum colega de classe especial ou qualquer outra situação parecida, creio que talvez, caso existisse a chance de ter um colega especial, os professores fariam mais sobre inclusão.”</p> <p>6. “Em meu processo de formação, na graduação (2010), tive aulas de Libras e Psicologia, disciplinas que pouco ofereceram para um bom trabalho com alunos de inclusão”</p>
--	---

Iniciando a análise pela questão relacionada à formação em relação à educação especial na graduação, observa-se que as Instituições de Ensino Superior não relacionam a teoria obtida com a realidade encontrada nas salas de aula. Nos trechos dos depoimentos apresentados a deficiente formação oferecida na graduação é um problema latente, que permeia a formação inicial desde os antigos cursos de magistério.

Licenciados formados na década de 1990 se depararam com muitos percalços presentes nos cursos de letras dos anos 2000. Mesmo com promulgação das leis que asseguram capacitação específica para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, há uma grande variedade de deficiências e que não são contempladas no ensino superior, acarretando, juntamente com outras questões, a exclusão escolar. Conforme os PCNs voltados para educação especial (1999) a inclusão escolar vai além da matrícula na escola regular:

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos

com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (PCN, 1999, p. 15).

É importante que as Instituições de Ensino Superior acompanhem o processo de inclusão escolar, investindo em uma grade curricular que contemple a diversidade, a superdotação, os transtornos globais do desenvolvimento e as deficiências, não tão somente o ensino de Libras, e ao ofertar a disciplina da linguagem brasileira de sinais, associar teoria e prática preparando o professor para trabalhar efetivamente com os deficientes auditivos. Também é relevante repensar a disposição da educação especial na grade curricular das graduações, levando em consideração sua aplicação na realidade da educação atual e colaborando para o desenvolvimento e avanço do processo de inclusão.

Lembramos que a Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro 2010 discorre sobre o Ensino Fundamental de nove anos reforçando o comprometimento com uma educação com qualidade social e a oferta da língua estrangeira, complementa:

Artigo 17:

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único: Entre as línguas estrangeiras modernas a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

Essa resolução também trata da formação do professor de língua estrangeira:

Art. 31 – 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

É importante que o processo de formação na vida do educador seja constante. Os gestores escolares podem estruturar diferentes modelos de capacitação e que o apoio ao aluno seja sistemático, oportuno e eficiente:

Tal formação – que excede a recebida pelos professores nos cursos acadêmicos – precisa estar voltada para o conhecimento histórico, educacional, cultural, ético-político, lúdico e estético. Além disso, deve focar aspectos específicos sobre a educação de pessoas com deficiência, de maneira a aprimorar a prática do professor com todos os alunos e a dirimir as dificuldades que surjam no decorrer do processo de ensino. (TIMOTHY E BARREIROS, 2009, p. 190)

Assim, para os professores que já se encontram graduados, pede-se que estes complementem sua formação com cursos de capacitação específicos para trabalharem com a educação especial, garantindo assim o direito de educação para todos.

b) Quadro II: Ensino da língua estrangeira para alunos com necessidades educacionais especiais.

Categorias encontradas	Depoimentos
Ausência de plano pedagógico individualizado.	1. “Com salas superlotadas, existem alunos com os mais diversos tipos de deficiência: mental, física, visual, auditiva. Os educadores, muitas vezes, não sabiam como agir, lembro-me de ter pesquisado as deficiências e preparado atividades específicas para esses alunos. Mesmo assim, era complicada a aplicação das mesmas. Uma vez que os outros alunos, ausentes de deficiências,

apresentavam muitos problemas de indisciplina.”

2. “Na escola tentamos fazer o melhor, adequando o que for possível. Mas não é fácil e, ao meu ver, muito injusto. Por exemplo com um aluno com síndrome de Asperger. Falar com ele em termos tão difíceis, ou verbos e tempos verbais que ele não possui base, pois também foi colocado nessa situação recente e ninguém sabe o que é necessário e o que ele precisa saber ou não.”

3. “Nenhum dos professores é preparado para trabalhar com esses alunos (eles são surdos), então para entender a explicação o professor deve falar devagar para que eles possam fazer a leitura labial. É um desafio.”

4. “O número de aulas é apenas um dos obstáculos que o especialista tem que vencer, e que somando a falta de conhecimento na área dificulta o problema do ensino de espanhol. Problema que fica sem solução e o professor faz o que pode no pouco tempo que tem para ministrar o conteúdo e atender um ou mais alunos com necessidades especiais.”

<p>Uso do plano pedagógico individualizado.</p>	<p>5. “Aprendi algumas técnicas para ensinar minha aluna especial (surda) com ela mesma (...) fiquei perplexa quando ela pediu para que eu a deixasse colocar as mãos em meu pescoço para sentir a vibração quando eu falo em outro idioma, mesmo coseguindo por muitas vezes me entender apenas lendo meus lábios.”</p> <p>6.”Normalmente faço com que estes alunos realizem, primeiramente, as mesmas atividades e avaliações dos demais, até porque necessito identificar, de fato, até onde eles conseguem ir dentro do que eu julgo como desempenho satisfatório, realizo as mesmas atividades de outras formas que eu sei que se sairão melhor; geralmente são atividades orais ou de múltipla escolha.”</p>
--	--

Conforme a primeira categoria encontrada no Quadro II foi possível estabelecer continuidade aos pontos levantados no Quadro I. A falta de formação voltada para Educação Especial na graduação reflete na realidade e na prática do professor. A atual realidade brasileira comporta salas de aulas com um grande número de alunos, mantendo em um mesmo ambiente escolar, estudantes com e sem deficiências de diferentes naturezas, o que dificulta e desestimula o trabalho dos docentes que não sabem como agir diante da inclusão e muitos não encontram apoio dos dirigentes da escola.

Os alunos com necessidades educacionais especiais frequentam as aulas, mas não estão efetivamente incluídos, uma vez que é preciso focalizar no aspecto educacional e não apenas na sociabilidade.

Entretanto, a segunda categoria analisada nesse mesmo Quadro II, aponta para dois segmentos no ensino individualizado. Primeiramente, um dos depoimentos coletados trouxe a experiência do auxílio do próprio aluno deficiente, propondo técnicas específicas para facilitar o aprendizado da língua estrangeira, o que somente pode ocorrer quando há diálogo entre o educador e o educando, estabelecendo o conceito de dialogicidade visto em Freire (1987) e já abordado nesse estudo:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é o trabalho, que é a práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 45)

As diferentes formas de expressão devem ser respeitadas e articuladas no contexto escolar. Refletir a prática pedagógica e também compartilhar formas de aprender. Atividades de verificação e sondagem auxiliam a individualização do plano pedagógico, além de ajudar na escolha dos meios que facilitarão e possibilitarão o aprendizado.

c) Quadro III: Suporte oferecido pela escola para o trabalho dos professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

Categorias encontradas	Depoimentos
Há suporte da escola e/ou coordenação	<p>1. “Já no colégio particular, recebi mais suporte externo para elaborar minha linha de atuação com esses alunos, que na grande maioria estão diagnosticados como disléxicos ou TDAH.”</p>
Não há suporte da escola e/ou coordenação	<p>2. “A coordenação não nos dá um suporte.”</p> <p>3. “Não possui pessoal especializado e nem estrutura.”</p> <p>4. “Já a coordenação não me apoiou em nada, apenas me disse que nunca havia tido a chance de dar aulas para alunos especiais e que não tinha a mínima ideia de como fazer.”</p> <p>5. “Nas escolas que trabalhei, existe a cobrança para que seja feito um trabalho diferenciado com os alunos de inclusão, no entanto, muitas vezes nem sequer sabemos qual é o problema e menos ainda como resolvê-lo, pois as escolas apenas repassam o problema.”</p> <p>6. “Nunca recebi da direção ou da área pedagógica das escolas o</p>

	acompanhamento que me pareça adequado, e digo isso não porque julgo tais profissionais com incapacitados ou desconhecedores dos recursos pedagógicos adequados para alunos com necessidades especiais, mas porque eles não conhecem o espanhol e não estão interados das dinâmicas pedagógicas do ensino de uma língua estrangeira, de modo que tampouco colaboram ou opinam quanto a minha postura de trabalho para os demais alunos.”
--	---

Diante da temática abordada no Quadro III foi possível estabelecer duas categorias de análise. A primeira diz respeito ao suporte da escola e também da coordenação pedagógica, esta que se encontra mais próxima do trabalho do professor, servindo muitas vezes, de mediação entre direção e o corpo docente. Entre os depoimentos coletados, apenas um deles relatou que há apoio da escola para auxiliar na atuação do professor diante da educação especial. Os demais relatos compartilharam da falta de suporte para atuarem diante da inclusão.

A falta de formação e de conhecimento específico dos gestores escolares reforça a exclusão. É oportuno retomar que a inclusão escolar é papel de um grupo formado pelo professor, alunos, dirigentes escolares, família, sociedade e governantes. Cabe aos membros desse grupo, considerados partes de um todo sistêmico, que se comprometam com a educação em âmbito geral, propiciando mais chances e igualdades para as pessoas com necessidades educacionais especiais na cobrança e investimentos consistentes e permanentes na capacitação dos educadores e gestores, a fim de oferecer condições de mediação do processo de construção do conhecimento, respeitando e estimulando a capacidade de aprender do ser humano:

(...) a integração dos alunos deficientes não apenas é realizável, desde que haja um sério trabalho de concentração e de cooperação entre os diferentes patamares de decisão, como também é essencial em uma comunidade. Ela é o reflexo de saúde mental comunitária. (BEAUPRÉ IN MANTOAN, 1997, p. 166)

Em um dos depoimentos coletados foi abordado especificamente o tratamento e o ensino da língua espanhola. Existem dinâmicas dirigidas próprias para o aprendizado de uma língua estrangeira que precisam ser mediadas adequadamente para a educação especial, o que é dificultado quando não há suporte e entendimento dos gestores escolares. Não foi descrito no depoimento quais eram as dinâmicas dirigidas.

d) Quadro IV: Episódios de sucesso no que diz respeito à inclusão escolar

Categorias encontradas	Depoimentos
Estímulo do aluno	1. “No meu caso, minha aluna especial se empenha muito mais que qualquer outro aluno em sala de aula, ela realmente se destaca! Quando não estou na mesa dela, ele me “vigia”, prestando muita atenção em tudo que falo, especialmente quando estou usando outro idioma. Ela tenta ler meus lábios e se esforça ao máximo. Ah se todos os alunos fossem assim... Seriam fluentes em menos de um ano, acredito!”
Estímulo do professor	2. “Percebo que o hábito e a dedicação no estudo faz com que

	estes alunos diferenciados evoluam e por esta razão sempre exijo, estímulo um pouquinho a mais a cada etapa avaliativa, tentando aproximá-los dos demais colegas, mas um dia chega seu limite de desenvolvimento e aí não aumento mais o grau de estímulo. Normalmente, quando chega este momento, a maioria deles já consegue ler e compreender um texto, escrever algumas linhas satisfatoriamente e falar com simplicidade, negociando ideias e sentindo-se capaz e inserido no idioma.”
--	---

Com relação aos episódios de sucesso vivenciados dentro no contexto da inclusão escolar, foram encontrados dois depoimentos. Quando o aluno com necessidades educacionais especiais é estimulado, há evolução gradativa no aprendizado. O professor é peça fundamental nesse processo que prioriza a sensibilidade do educador para com o educando. Quando a evolução começa a ser percebida há um estímulo ainda maior por parte de quem ensina e de quem aprende, é quando se constata que todo o ser humano é capaz de aprender. Para Timothy e Barreiros (2009) “a inclusão começa a partir da crença de que educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.” (p. 12).

Os depoimentos coletados trazem relatos de professores que não estão efetivamente capacitados para atuar dentro da inclusão escolar, entretanto, a convivência entre os alunos na sala de aula pode despertar a vontade de aprender, conforme traz Timothy e Barreiros (2009), em um estudo sobre as múltiplas representações dos docentes acerca da inclusão do aluno cego:

Contudo, os educadores estavam conscientes de suas limitações em termos de conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem do aluno cego, e também da utilização de materiais, estratégias de ensino e recursos didáticos que, através da relação com os outros colegas de classe, nele impulsionassem o desejo de aprender, com vistas a se tornar mais independente e autônomo na busca do conhecimento. (TIMOTHY E BARREIROS, 2009, p. 189)

É importante que o docente conheça as limitações do aluno, para que este não se frustrasse diante da não realização de outros desafios. Perceber o aluno dentro da deficiência, transtorno ou superdotação é primordial nesta etapa do aprendizado, caracterizada pelo uso de estratégias específicas, como o braille, libras, recursos visuais, sinestésicos, entre outros, que reflitam a realidade do aluno e acompanhem o plano pedagógico individual. Mais uma vez, a reflexão sistemática diante da educação especial é o ponto de partida para uma real e efetiva inclusão escolar, garantindo os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conforme elucida o Anexo V.

e) Quadro V: Perspectiva diante da inclusão

Categorias encontradas	Depoimentos
<p>Perspectiva positiva diante da inclusão</p>	<p>1. “Eu não recebi durante a faculdade um sólido conhecimento teórico a respeito de práticas pedagógicas para a educação especial, e muito do que sei hoje foi adquirido na prática e em pesquisas solitárias para que eu conseguisse encarar esta missão. Hoje sei que gosto bastante de trabalhar com eles e fico muito mais orgulhosa com o crescimento, ainda que mínimo, destes vitoriosos no mundo das desigualdades</p>

	<p>e do abandono.”</p> <p>2. “Tento não fazer diferença no tratamento que lhes dou, pois se estamos inseridos em salas de aula inclusivas, devemos incluí-los, aprender com eles, dar carinho e atenção. O que percebo é que depois do primeiro estranhamento dos alunos em geral quando recebem um colega especial, vem o crescimento dos vulgos normais, que se tornam mais humanos, compreensivos, pacientes e solidários. Normalmente são as melhores turmas para se trabalhar.”</p>
<p>Perspectiva negativa diante da inclusão</p>	<p>3. “Para acontecer a inclusão, aquela pregada por pedagogos e especialistas, a cultura e os valores da nossa sociedade precisam mudar. Antes de serem oferecidos cursos e capacitações, a sociedade necessita aceitar a inclusão. Infelizmente, pude presenciar até educadores resistentes a lidarem com alunos deficientes. Ao ocorrer a sociabilização, é preciso oferecer um ambiente de aprendizagem que ajude esses alunos a deixar de ter uma postura passiva. Então cursos, capacitações, informações aos educadores, passam a ser essenciais. Se eu tiver um filho (a) deficiente, ele/ela</p>

	<p>estudará em uma escola especializada. Não acredito na inclusão nem mesmo na rede particular de ensino.”</p> <p>4. “Sinto que estamos pisando em ovos que já viraram pintinhos, pois estamos lidando com vidas, pessoas com suas habilidades e deficiências, e para mim o que pesa mais são os sentimentos, pois sinto que fico devendo. “Poderia fazer algo mais se não tivesse que aplicar o mesmo conteúdo para todos os outros.”</p>
--	--

A análise do Quadro V refere-se à perspectiva dos professores diante da inclusão escolar atual. Foram extraídas duas categorias com compreensões positivas e negativas relacionadas à educação especial, aqueles depoimentos que apresentaram pontos favoráveis como a percepção do crescimento dos alunos sem necessidades educacionais especiais ao conviverem a diversidade e deficiência, “(...) que se tornam mais humanos, compreensivos, pacientes e solidários” (depoimento 2, quadro V). Também as respostas dos alunos deficientes aos estímulos e estratégias recebidos, impulsionam o trabalho do professor.

Entretanto, os demais depoimentos trouxeram uma perspectiva negativa no que se refere à educação especial. Abordam que há a necessidade de mudanças de valores em nossa sociedade. Para Mello (in Mantoan, 1987) a sociedade é primordial no processo de inclusão:

Jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser integrados. Agindo desta forma, a sociedade estabelece um limite de possibilidades baseada no que ela entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade. (MANTOAN, 1987, p. 21)

As dificuldades em lidar com as diferenças é um ponto em comum nos depoimentos coletados. Aparece novamente a falta de formação adequada para atuar na Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior, e o professor sem preparo não consegue incluir efetivamente.

A expressão “pisar em ovos” traz a ideia da insegurança para atuar com as diferenças e diversidade, acaba-se deixando levar pela situação conjuntural da sala de aula. É necessário formar, capacitar, sensibilizar e estimular o professor licenciado em Letras para que ocorra no ambiente escolar o processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira dentro do contexto da educação especial.

A inclusão escolar é vista na maioria dos depoimentos com pessimismo, sem perspectiva de melhorias e avanços, haja vista a trajetória da educação especial. A sociedade ainda traz enraizadas marcas de exclusão diante das diferenças. Segundo Timothy e Barreiros (2009):

Se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil. (TIMOTHY E BARREIROS, 2009, p.16)

Deve-se ressaltar que a inclusão é um processo lento, que requer mudanças atitudinais de todos os envolvidos nesse processo. Gradativamente haverá avanços em toda a comunidade escolar. Os depoimentos coletados deixam entrever que a situação atual da inclusão escolar pede mudanças e investimentos. As políticas voltadas para atender a inclusão precisam sair efetivamente do papel e chegar às salas de aula, mas essa trajetória requer modificações de paradigmas. Oferecer ensino específico para a educação especial nas instituições de Ensino Superior é fundamental na preparação do futuro professor, todavia é necessário capacitar os docentes que já são graduados, proporcionando diferentes e possíveis ações como

palestras, cursos de formação de gestores e educadores, oficinas, especializações entre outros.

Há a necessidade de conscientizar os professores do real significado de incluir efetivamente os alunos com deficiências, transtornos e superdotação em uma mesma sala de aula, ressaltando a importante parceria entre a inclusão escolar e a dialogicidade e o dialogismo, objetivando promover o diálogo constante e conhecimento do universo cultural do aluno, identificando que é possível a educação para todos, praticando a inclusão!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo tratamos da questão da formação do professor licenciado em letras no que se diz respeito à educação especial diante do ensino de uma língua estrangeira, o que nos levou a uma nítida reflexão e transformação de nossa prática como professor e a certeza que de muito ainda pode ser feito pela real inclusão escolar.

Investigamos a história da educação especial e as políticas que a regem, na busca pelo entendimento de sua trajetória e influências desde os povos primitivos, percorrendo os primeiros modelos europeus que uniam preocupações médicas com educacionais até chegar às políticas brasileiras voltadas para a inclusão, o que nos permitiu entender o contexto real que é aplicado a Educação Especial e percebemos que a maior deficiência está no sistema político educativo que a rege.

Entendemos que a trajetória da educação especial no Brasil deixa transcrever uma história com significativos avanços, haja vista as leis promulgadas que garantem o direito de educação para todos, porém foram apontados retrocessos, uma vez que as leis ora indicavam que todos os alunos deveriam frequentar a mesma escola, ora indicando as salas especiais, não proporcionando reais possibilidades de inclusão.

Observamos também que a relação eu-tu dentro da escola é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a realidade do aluno, a palavra verdadeira e o amor são ferramentas importantes entre o professor e o aluno, reafirmando a dialogicidade na educação vista em Freire (1987), bem como a questão do dialogismo bakhtiano que aponta a importância do processo dinâmico da interação entre locutor e interlocutor, utilizando a palavra como ponte e se reconhecendo como sujeitos que são. Constatamos que todo o ser humano aprende, e dentro da educação especial é possível haver desenvolvimento educacional e social, levando em consideração o plano pedagógico individualizado e a reflexão diante da prática de ensino. Para tanto é importante a reflexão diante da prática e do reconhecimento do outro na relação professor-aluno.

Ensinar uma língua estrangeira para aqueles com necessidades educacionais especiais é um grande desafio, uma vez que a formação oferecida na licenciatura em Letras, nas instituições de Ensino Superior não contemplam as diferentes deficiências, transtornos, superdotação e diversidade, assim um professor mal

preparado não participa adequadamente do processo de inclusão e se deixa levar pela situação conjuntural que encontra na sala de aula. Quando nos deparamos com as deficiências percebemos que o deficiente, de forma geral, já havia constituído instrumentos/estratégias para lidar com as limitações, portanto quem é o deficiente é o professor que não sabe lidar com as deficiências.

As Instituições de Ensino Superior precisam investir nas três esferas que se propõe: extensão, pesquisa e ensino, para que a educação especial seja contemplada com ações de investigação e capacitação voltadas ao professor e a sociedade. É importante ressaltar que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do docente, deve-se estabelecer uma parceria entre sociedade, família, escola e governos, acabando com a dicotomia estabelecida entre educação geral e educação especial, na busca pela conscientização da sociedade que ainda nos dias de hoje exclui as diversidades e deficiências.

O professor licenciado em letras tem um papel muito importante na inclusão escolar, ele irá mediar na sala de aula o processo de aprendizagem de todos os alunos, contudo para fazê-lo adequadamente precisa se sensibilizar diante das diferenças dos aprendizes, investindo em capacitação adequada.

Aprender uma língua estrangeira é trocar e conhecer novas culturas, trabalhar com linguagens, buscar entender e se fazer entendido e principalmente auxiliar na construção da identidade humana. Aspectos valiosos que podem contribuir na educação especial, valorizando e aplicando diferentes elementos no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que a Educação Especial deve oferecer as condições necessárias para que o aluno com deficiências possa aprender/adquirir uma língua estrangeira de acordo com sua limitação, como ambiente favorável ao aprendizado, incentivo para o estudo, orientações claras e objetivas para a realização das atividades escolares, apoio e orientação para o aluno e para a família, materiais e recursos pedagógicos adequados, e plano pedagógico individualizado com o objetivo de reais condições de aprendizagem e incentivo para novas aprendizagens.

O estudo da língua espanhola mostra ter grande relevância na atualidade, haja vista a importância desse idioma na economia, nas relações internacionais e de livre comércio, além de a cada dia estar mais presente no contexto escolar brasileiro.

A realidade da educação especial na escola regular indica que o aluno precisa se encaixar ao sistema existente, entretanto, trabalhar com diversas deficiências e seus diferentes níveis pede que o sistema de ensino vá ao encontro da realidade do aluno, desconsiderando a ideia dos modelos estereotipados.

A convivência com as deficiências e diversidades contribuem com estímulos no desenvolvimento de todos os alunos, aqueles que não apresentam deficiências, transtornos e superdotação aprendem a aceitar as diferenças de cada indivíduo, valorizando a diversidade e se enriquecendo com ela, os educandos com necessidades educacionais especiais são beneficiados em aspectos sociais e podem também evoluir com um atendimento educacional especializado. A inclusão escolar beneficia toda a sociedade, garantindo direitos igualitários para todos os indivíduos. A educação de qualidade é direito de todos!

Os futuros estudos a serem desenvolvidos poderão analisar a temática proposta neste estudo, a fim de buscar a garantia do direito à educação para todos, colocando a educação inclusiva em prática. E por fim, esperamos que a leitura deste trabalho leve, a nós educadores, a real reflexão diante de nosso papel na Educação Especial brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998.

Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha: Unesco, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** – 17ª . Ed. - Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Sic. Vol. 31 nº 113 Campinas Oct./Dec. 2010.

HONORA, M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as Deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

LAUAND, J. **Filosofia, linguagem, arte e educação: 20 conferências sobre Tomás de Aquino. Coleção Humanidades, V. 1.** São Paulo: Factash Editora, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** – 5ª. Ed - São Paulo: Cortez, 2008.

MENGA L.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

ORLANDI E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1978.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Editora. São Paulo: Cortez, 2012.

TIMOTHY I.; BARREIROS D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BRAIT, B. **Bakhtin dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Editora Pontes, 4ª edição, 2011.

ANEXOS

ANEXO I

DECRETO Nº 6.949 DE 25 DE AGOSTO DE 2009

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em

igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

ANEXO II

RELAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS APONTADOS NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

- *Deficiências: Impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade:*

- a) Deficiência auditiva (Geralmente se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado) e Surdez (Geralmente se comunica por Libras e apresenta perda auditiva de grau severo ou profundo);
- b) Deficiência física;
- c) Deficiência intelectual (Prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro, variando de leve a grave);
- d) Deficiência Visual (Baixa visão e cegueira); e
- e) Múltipla Deficiência e Surdocegueira.

- *Transtornos globais de desenvolvimento: Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo:*

- a) Autismo (Conjunto de comportamentos derivados de um desenvolvimento neurológico atípico);
- b) Psicose (Perda de sentido de realidade ou incapacidade de diferenciar experiências reais e imaginárias);

- c) Esquizofrenia (Grupo de doenças mentais caracterizados por sintomas psicológicos que podem levar a desorganização da personalidade do paciente);
- d) Síndrome de Landau-Kleffner (Síndrome epiléptica, afasia adquirida, anormalidades eletrencefalográficas e epilepsia);
- e) Síndrome de Asperger (Prejuízos na interação social, desenvolvimento, comportamento, interesse e atividades);
- f) Síndrome de Rett (Desenvolvido apenas em mulheres, trata-se de uma desordem neurológica de causa genética);
- g) Síndrome de Angelman (De causa genética, caracteriza-se pela rigidez, dificuldades para andar, ausência da fala, riso excessivo e crises convulsivas); e
- h) Síndrome de X Frágil (SXF) (De causa genética, caracteriza-se pelo atraso no desenvolvimento, problemas de comportamento e possível características físicas peculiares).

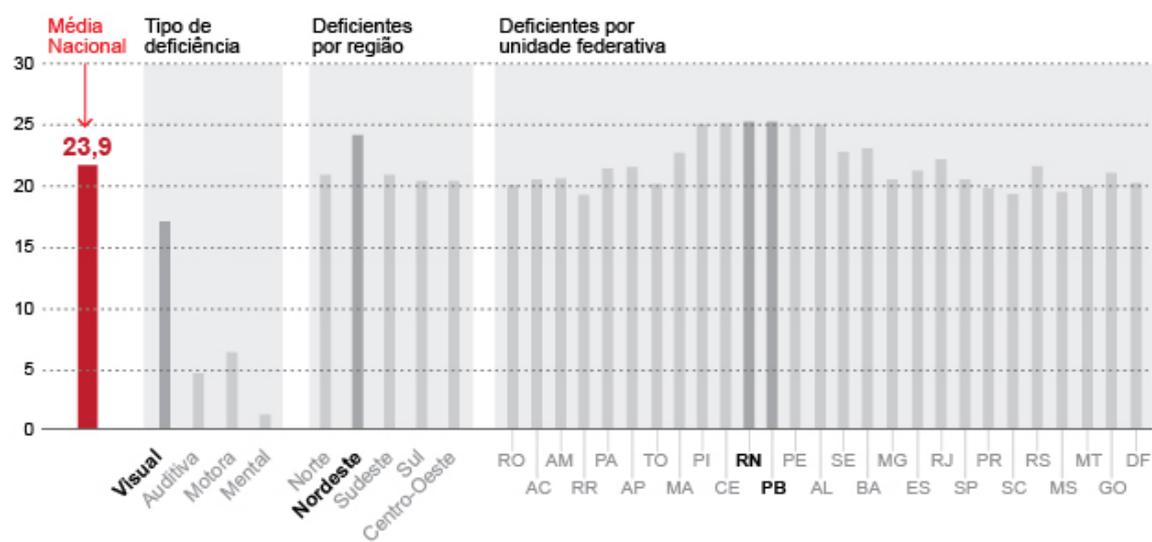
- *Altas habilidades/superdotação: Potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.*

ANEXO III

TABELA IBGE: POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

População com deficiência no Brasil

EM PORCENTAGEM



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

ANEXO IV

LEI Nº 11.161/2005

Artigo 1º: O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. Seus incisos: 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Artigo 2º: A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. Artigo 3º: Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. Artigo 4º: A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna. Artigo 5º: Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada. Artigo 6º: A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei. Artigo 7º: Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

ANEXO V

OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.