

## TRAZENDO AS DISCUSSÕES SOBRE INCLUSÃO PARA OS PROJETOS EXTRACURRICULARES DO CURSO DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>

*Bringing the debate about inclusion to extracurricular projects at Letras - english language course*

*Levando las discusiones sobre la inclusión a los proyectos extracurriculares del curso de Letras-inglés*

Fernanda Henriques Dias\*  
Sylvania Maria da Silva Gil\*\*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i3n7.944-960>

---

### Resumo

Os currículos de licenciatura contam com poucas disciplinas que possibilitem uma reflexão voltada para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (GATTI; NUNES, 2009) e para o direito de todos à educação (BRASIL, 1988). A fim de diminuir esta lacuna, atividades extracurriculares foram elaboradas para o curso de Letras – Língua Inglesa, de forma a englobar a reflexão e formação dos licenciandos para práticas mais inclusivas. Deste modo, além de debatermos a necessidade de se criar um currículo crítico baseado nas práticas socioculturais, introduzindo a diversidade cultural e social aos conteúdos (LIBÂNEO, 2017), apresentamos dados dos cursos de Letras sobre a formação dos professores para lidarem com a heterogeneidade da sala de aula. Apontamos, a partir de um relato de experiência, ações de um projeto e dois programas, que possibilitam debates, leituras e palestras com foco no processo de inclusão de todos os alunos. Assim, concluímos que as dificuldades de lidar com estudantes com deficiência em sala de aula ainda persistem, e mais evidente em tempos de Covid-19, que expõe de modo incontestável o que antes ficava escondido atrás dos muros da escola: a grande desigualdade social percebida pela falta de acesso à tecnologia e suas funcionalidades.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Inclusão; Currículo.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à PROEX/UFSJ e à CAPES pelo fomento do projeto e dos programas aqui mencionados e aos discentes de graduação em Letras – Língua Inglesa que participaram como bolsistas ou voluntários.

### Abstract

Teacher formation courses' curriculum have few subjects that allow reflection about including students who are part of special education policies (GATTI; NUNES, 2009) and for education as a right for all (BRASIL, 1988). Trying to reduce the gap of this curriculum, extracurricular activities have been developed within Letras – English Language course so as to include reflection and teacher formation for more inclusive practices. In this paper we discuss the need of designing a critical curriculum based on sociocultural practices and bringing social and cultural diversity to the contents (LIBÂNEO, 2017). We also point out data on Letras Courses concerning teacher formation for dealing with heterogeneity present in a classroom and we explain, through experience report, the development of a project and two programs aimed at reducing this gap, allowing for debates, readings and lectures focusing on inclusive processes for all the students. We have concluded that the difficulties of dealing with students included in the special education policies in a classroom are still persistent and are even more evident now when Covid-19 social distancing unveils what was just behind school walls: the great social inequality that can be noticed because of lack of access to technological devices and their functionality.

**Keywords:** Teacher formation; Inclusion; Curriculum.

### Resumen

Los planes de estudios de los cursos de pregrado tienen pocas disciplinas que permitan una reflexión dirigida a la inclusión de estudiantes con discapacidad (GATTI; NUNES, 2009) y por el derecho de todos a la educación (BRASIL, 1988). Pensando en reducir la brecha del currículo, se elaboraron actividades extracurriculares del Curso de Letras - Lengua Inglesa, con el fin de abarcar la reflexión y la formación de los graduados para prácticas más inclusivas. Así, además de discutir en este artículo la necesidad de crear un currículo crítico basado en prácticas socioculturales, introduciendo la diversidad cultural y social a los contenidos (LIBÂNEO, 2017), presentamos los datos sobre los cursos de Letras sobre la formación de los profesores para hacer frente a la heterogeneidad del aula. También señalamos, a partir de un informe de experiencia, las acciones de un proyecto y dos programas que tienen como objetivo reducir esta brecha, posibilitando debates, lecturas y conferencias enfocadas en el proceso de inclusión de todos los estudiantes. Así, concluimos que las dificultades de tratar con los alumnos con discapacidad en el aula aún persisten, y más evidentes ahora en tiempos de Covid-19, que expone indiscutiblemente lo que se escondía tras las paredes de la escuela: la gran desigualdad social percibida por la falta de acceso a la tecnología y sus funcionalidades.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Inclusión; Currículo.

---

### Introdução

Em o processo de formação de professores nos cursos de graduação vem dando, ao longo dos anos, pouca atenção ao preparo dos licenciandos para o trabalho com a enorme diversidade/heterogeneidade que encontrarão nas salas de aula e que, sem dúvida, interfere no processo de ensino e aprendizagem. Tendo o trabalho do professor como uma maneira de mediação entre o aluno e seu meio, este trabalho só se dá por realizado quando de fato o estudante consegue, a partir daquele conhecimento inicial, expandir seu

pensamento e criar novas aprendizagens (GATTI; NUNES, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2013).

Quando esta heterogeneidade se dá dentro de uma falsa sensação de homogeneidade, muitas questões passam despercebidas aos olhos dos professores e gestores. No entanto, quando se trata de uma diferença marcada por um laudo de deficiência, discursos e práticas históricas de exclusão se apresentam, sob o crivo de uma visão popular, e surge um processo de demarcação do que este aluno pode ou não ter acesso em termos de conteúdos escolares. Assim, disciplinas são “ranqueadas” como relevantes ou não para estes alunos e o discurso comumente ouvido de que “os professores não foram preparados para lidar com certas deficiências em sala de aula” são reproduzidos de forma natural e socialmente ratificados, sem qualquer reflexão a respeito do direito de todos ao conhecimento. Neste sentido, pensando no processo de formação de professores de Língua Inglesa, é que propomos este artigo.

Cabe ressaltar que partimos da perspectiva de que o processo de inclusão engloba todos os alunos e não apenas estudantes com deficiência.

Nesta perspectiva de inserir o aluno no contexto da aprendizagem do conteúdo da língua inglesa é que se pensou nos projetos extracurriculares para os acadêmicos. Para tanto, a partir de um relato de experiência, abordaremos o subprojeto do PIBID – Inglês da UFSJ, bem como um projeto e um programa de extensão os quais foram criados pensando-se, desde o início, nos objetivos específicos relacionados ao processo de inclusão de todos os alunos. Mais adiante neste artigo, trataremos destes programas e projeto.

Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir possibilidades de ampliar a formação docente dos graduandos em Língua Inglesa para a inclusão, através de atividades, discussões e leituras feitas em projetos extracurriculares, que podem ser essenciais para superar os desafios do futuro docente, frente às demandas que a implementação e efetivação da educação inclusiva requer.

Além disso, a despeito das ações políticas atuais que afrontam o estabelecido pela legislação, não temos dúvidas de que devemos continuar caminhando na direção de uma educação de qualidade para todos e em igualdade de condição para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) e que o currículo dos cursos de graduação nem sempre dão conta de incluir uma formação mais ampla que atenda às diversidades da escola, pensando em formar professores para atuar em salas inclusivas, foram inseridos nos projetos

extracurriculares do curso de Letras – Língua Inglesa, temas e também a prática de situações que demandam respostas inclusivas.

Assim, este artigo, ao pretender apresentar e discutir possibilidades de ampliar a formação docente dos graduandos em Língua Inglesa para a inclusão escolar, terá como foco as políticas educacionais e as práticas dos alunos participantes em alguns projetos e programas universitários.

### **A necessidade da formação de professores para a inclusão e a equidade**

Há uma questão colocada por Libâneo (2017) sobre o último Tratado Internacional de Incheon, denominado Declaração Mundial de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2016), que estabelece diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos. O item 7 do preâmbulo trata sobre a inclusão e equidade na escola por meio da educação, como alicerce de uma agenda de educação transformadora, afirmando o compromisso de ampliação do acesso e da qualidade de atendimento escolar às crianças, jovens e adolescentes com deficiência. O autor (2017) assume a posição dos pesquisadores que chamam essas políticas pós-Jomtien de “educação para reestruturação capitalista” (p. 58), ou seja, são políticas mantidas pelo Banco Mundial que só se interessam por medidas que visam combater a exclusão para aumentar a produtividade.

Libâneo (2017) sinaliza a necessidade de se criar um currículo crítico baseado nas práticas socioculturais, introduzindo a diversidade cultural e social aos conteúdos. Segundo ele, trata-se da construção de uma escola alicerçada na formação cultural e científica, que deve assegurar a todos o direito universal ao conhecimento. Afirma também que “como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais” (p.59) já que todas essas situações se apresentam na escola em contexto de aprendizagem e de conteúdo. Libâneo (2017) sugere que os professores, além de apresentarem atitudes humanistas abertas à diferença, devem incorporá-las nas práticas de gestão e organização da escola e da sala de aula. Ele propõe, então, pensarmos em quatro situações acerca do problema pedagógico-didático na educação escolar:

- a) quais conteúdos contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, o que requer dos professores o conhecimento do conteúdo escolar; b) como se organiza o ensino do conteúdo, isto é, como esse conteúdo pode ser melhor e mais eficazmente apropriado

pelo aluno pela mediação pedagógica do professor (conhecimento pedagógico do conteúdo); c) como o professor organiza e gere (lídera) a sala de aula, especialmente as relações professor-alunos e as formas como planeja e organiza as situações pedagógicas e de aprendizagem; d) como a escola e o professor introduzem no conteúdo e nas metodologias as práticas socioculturais e institucionais nas quais está presente a diversidade sociocultural (LIBÂNEO, 2017, p. 60).

A partir das situações didático-pedagógicas colocadas pelo autor, dispomos aqui de pesquisas que tratam da presença e da ausência do ensino de conteúdos específicos para a educação inclusiva e diversidade na matriz curricular de alguns cursos superiores de licenciatura.

Neste sentido, Gatti e Nunes (2009) apresentam uma pesquisa quantitativa a respeito da composição curricular das licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil. As autoras apontam para o fato de que muitos cursos sequer apresentam qualquer disciplina em que o tema “educação especial” seja abordado. À exceção da disciplina de Libras, obrigatória por conta do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, poucas disciplinas nos cursos de formação de professores analisados abordam questões de educação especial ou inclusão escolar.

Neste artigo, interessa-nos focar no estudo que Gatti e Nunes (2009) fazem sobre as características gerais do curso de Letras – Língua Portuguesa a partir de uma amostra de 32 cursos espalhados pelas regiões brasileiras. As autoras apresentam o número de cursos existentes em todo país, os tipos de instituições (privada ou pública), distribuição por regiões (maior número na região Sudeste) e o resultado do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Vamos nos ater à parte da análise da composição das grades curriculares e do lugar ocupado pela disciplina educação especial.

As disciplinas curriculares dos cursos estudados foram agrupadas em sete categorias de análise: fundamentos teóricos, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos específicos para a docência, conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino, outros saberes, pesquisa e TCC (trabalho de conclusão de curso) e atividades complementares. A categoria “conhecimentos específicos da área” foi dividida em duas subcategorias, sendo: conhecimentos específicos para a docência, que tem como disciplinas os conteúdos dirigidos para a escola básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia e a subcategoria conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino, tendo como disciplinas a educação especial e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Chamando a atenção para a disciplina educação especial, que é obrigatória (pelo menos no que concerne à oferta de LIBRAS para as licenciaturas) e nosso objeto de atenção, vemos que ela é disponibilizada somente em 1,2% da carga horária total do curso de Língua Portuguesa, no rol de disciplinas obrigatórias e em 0,5% da carga horária total no rol de disciplinas optativas. Regionalmente, essa disciplina é distribuída da seguinte forma: na região norte, 0%, ou seja, não é oferecida, mesmo sendo obrigatória; na região nordeste 1,5%, na região sudeste, 1,4%, na região sul 1,6% e na região centro-oeste somente 0,9%.

Quanto ao oferecimento de disciplinas relacionadas à educação especial na esfera administrativa, o resultado da pesquisa demonstra que nas instituições federais e estaduais o índice é de 0,6%, enquanto nas instituições particulares é de 1,7%, índice mais alto, mas ainda considerado insuficiente para as nossas escolas cada vez mais exigentes quanto ao processo de inclusão escolar. Por organização acadêmica, os Centros Universitários se destacam oferecendo cerca 1,8% da carga horária para a disciplina educação especial. As autoras consideram esses aspectos mencionados como “fragilidades” (grifo nosso) dos cursos de Língua Portuguesa, assim descrevendo os resultados:

Há um tratamento incipiente das questões relativas à educação inclusiva. Não se observa outra iniciativa na área da educação inclusiva, além daquela que se refere à língua de sinais brasileira, como também estão ausentes referências à educação de jovens e adultos.

Há tratamento restritivo das questões relativas à diversidade. A diversidade tem sido tratada nos cursos de Letras basicamente em sua vertente linguística, sobretudo no que se refere às distinções geradas no plano socioeconômico; raras são as referências à diversidade linguística de outra ordem, por exemplo, relacionada às distintas regiões do país, ou à variedade de produções artísticas (GATTI; NUNES, 2009, p. 76-77).

A conclusão é de que os currículos de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa (assim como de outras licenciaturas analisadas) pouco ou nada abordam a questão da diversidade e da necessidade de inclusão e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Em trabalho mais recente, Celani e Medrado (2017) apresentam uma cartografia das questões de inclusão na formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Através de um rastreio de autores que pesquisam sobre inclusão no ensino de línguas estrangeiras, na Linguística Aplicada, as autoras debatem resumidamente alguns destes trabalhos.

Conforme elas apontam (CELANI; MEDRADO, 2017), as diversas pesquisas mostram que os cursos precisam ainda se adequar para uma formação voltada para a inclusão que seja eficaz, que abra seu currículo para novas experiências, que forme professores maleáveis em suas práticas pedagógicas e comprometidos com questões sociais mais amplas. Assim, afirmam que “um currículo fechado e que não abre suas ‘grades’ para contextos de inclusão, dificilmente proporcionará a professores a experiência da (re)criação pedagógica e do conflito organizador” (MEDRADO, 2016, *apud* CELANI; MEDRADO 2017, p. 28). De outros trabalhos analisados, as autoras concluem que um dos maiores desafios da atualidade é “formar professores que estejam dispostos a se transformarem ao longo do processo e da sua prática e esse posicionamento abrange, a nosso ver, a transformação diante de contextos inclusivos” (p. 29). Elas também trazem a crítica feita por Retorta e Bork (2015, p. 210, *apud* CELANI; MEDRADO 2017, p.29), de que é papel da universidade "proporcionar que esses novos professores também adquiram uma formação que garanta sua atuação enquanto agentes sociais comprometidos com o bem estar da comunidade em que estão inseridos”.

Na mesma direção, Fidalgo e Magalhães (2017, p. 70), pensando nos cursos de Língua Inglesa, afirmam que “o currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo; é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno-professor terá que ensinar no futuro, isolada das relações com as práticas reais”.

É pensando nesta lacuna na formação de professores voltados para a equidade e para a garantia do direito de todos à educação que projetos e programas extracurriculares foram pensados, de forma a proporcionar que alunos de graduação de Letras neles envolvidos pudessem ter uma formação mais reflexiva a respeito do papel do professor no processo de inclusão.

### **Projetos e Programas como locus de formação de professores para a diversidade**

Como já discutido acima, os currículos de formação de professores pouco ou nada trazem a respeito da educação especial e das possibilidades e direitos de aprendizagem dos alunos público-alvo da mesma. Desta forma, professores universitários que se preocupam com esta lacuna nos cursos de licenciatura acabam buscando outros meios através dos quais possam contemplar a formação para a diversidade.

No curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), uma forma de proporcionar aos licenciandos leituras, reflexões e vivências pautadas no processo de inclusão foi inserir nos projetos e programas de extensão, bem como no PIBID – Inglês, estes debates.

Assim, nas próximas sessões relatamos a elaboração e desenvolvimento destes projetos e programas.

### **Inserindo questões de inclusão no PIBID-Inglês**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é “uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas”<sup>2</sup>. O programa dá oportunidade aos alunos das graduações em licenciatura, desde o início até a metade do curso, de iniciar uma prática colaborativa nas escolas públicas, supervisionada pelo professor regente e orientada por um professor coordenador da Universidade.

No âmbito do subprojeto de Inglês da UFSJ, além dos objetivos de estreitar o relacionamento entre a Universidade e as instituições de educação básica, pretende-se também estimular a interdisciplinaridade; o desenvolvimento de práticas inovadoras articuladas às teorias estudadas; refletir sobre a adequação do material didático selecionado à realidade de cada sala de aula; auxiliar o professor regente e o professor de apoio nas intervenções necessárias a estes alunos, dentre outros objetivos.

Cabe destacar que é primordial no processo de formação de professores de inglês que estes graduandos compreendam que o acesso ao conhecimento linguístico (seja em língua materna ou em língua estrangeira) é um direito de todos. Neste sentido, leituras, debates e palestras vêm sendo conduzidos, desde a edição de 2018, no PIBID – Inglês, que possibilitem a discussão a respeito da inclusão nas salas de aula comuns. Na edição de 2020, com o intuito de ampliar a proposta, foi feita uma parceria entre o PIBID – Inglês e o Programa de Extensão intitulado “Língua Inglesa como forma de Empoderamento e Inclusão Social”, para a promoção de um ciclo de palestras cujo mote foi

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 10 jan. 2021.

“representatividade importa”. O ciclo de palestras, iniciado em outubro de 2020, contou com um palestrante convidado por mês. Dentre as palestras, desde questões teóricas específicas sobre inclusão até relatos de experiência de pessoas que passaram por situações de exclusão no ambiente escolar são trazidas à pauta.

Além disso, nas questões práticas do PIBID 2020, temos enfrentado a necessidade de pensar a inclusão de forma bem mais ampla, como propõe a Declaração de Salamanca:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Introdução - Item 3).

Se a heterogeneidade da sala de aula de Ensino Fundamental II das escolas públicas era facilmente percebida no contexto presencial de aulas, a pandemia da Covid-19 trouxe agora questões ainda mais básicas, com a adoção do ensino remoto sem se levar em consideração a falta de acesso à tecnologia por parte destes alunos.

O Governo do Estado de Minas Gerais, através da Secretaria Estadual de Educação, uniformizou o material de ensino no estado, com a elaboração e adoção dos Planos de Estudo Tutorados. Segundo a definição do site, “O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele será ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais”<sup>3</sup>. Além do material, que é disponibilizado *online* e, também, entregue impresso por algumas escolas, os alunos têm videoaulas televisionadas, um aplicativo (Conexão Escola) através do qual podem ter acesso ao material e há também algumas recomendações no sentido de que o professor disponibilize uma ferramenta tecnológica de contato com os alunos.

No caso relativo às intervenções propostas para a disciplina de Língua Inglesa, vários esforços têm sido empreendidos, com a elaboração e a participação dos bolsistas do PIBID – Inglês, no sentido de tentar alcançar o público alvo: explicação de matéria relativa ao PET a ser entregue pelos alunos, através de aplicativo com hora marcada;

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em 10 jan. 2021.

apresentação de *slides*; atividades de desenvolvimento de leitura em língua inglesa; criação de uma conta em rede social *online* com *posts* explicativos para a turma; gravação de videoaulas curtas, que possam ficar disponíveis para os alunos consultarem em momento oportuno. Não obstante todo o esforço da equipe de bolsistas do PIBID – Língua Inglesa, a frequência nas atividades tem se mostrado bastante baixa (em média 3 alunos por encontro semanal) e nem sempre os mesmos alunos estão presentes. Ao serem perguntados do motivo da baixa presença, os alunos explicam que a casa onde moram tem muitas pessoas que precisam do único celular pertencente ao núcleo familiar, o que dificulta o uso do aparelho para acompanhamento das explicações e atividades. Assim, embora não estejamos falando de alunos com deficiência, podemos ver que o conceito mais ampliado de necessidade de inclusão proposto pela Declaração de Salamanca (1994) precisa ser levado em consideração com urgência, sobretudo neste momento em que o processo educacional tem sido feito remotamente, com o uso de meios tecnológicos.

O que podemos perceber é que, embora estejamos nos esforçando para alcançar o maior número de alunos possível, na prática, não temos sequer informações a respeito do acompanhamento e dificuldades dos alunos com deficiência. Ainda assim, as leituras e debates concernentes aos direitos desses alunos de aprenderem uma língua estrangeira são mantidos no programa.

## **Projetos de Extensão**

Em meados de 2017, em conversa com um professor do curso de Psicologia que coordenava o Programa de Extensão PsicoEducar<sup>4</sup>, da UFSJ, ele nos relatou sobre a existência de uma escola pública em área rural que vinha, há algum tempo, buscando trabalhar como uma escola modelo embasada nas teorias da Comunidade de Aprendizagem (PACHECO, 2014).

As professoras conduziam a escola, em dois turnos de funcionamento, com a implementação de oficinas que possibilitassem aos alunos o contato com as diversas áreas de conhecimento e dessem a eles a oportunidade de construção do conhecimento, segundo seus interesses e suas curiosidades.

---

<sup>4</sup> Agradecemos ao professor Dener Luiz da Silva, que nos apresentou às ações de Extensão da UFSJ e recebeu no Programa PsicoEducar com profissionalismo, acolhimento e entusiasmo.

Era também uma escola que contava com grande participação da comunidade externa, tanto do entorno escolar, quanto da comunidade acadêmica, que tinha uma parceria na elaboração e desenvolvimento de projetos e programas de extensão.

No entanto, por restrições orçamentárias, no início de 2017 a escola se viu obrigada a optar pelo funcionamento em apenas um turno. Assim, optou-se pelo turno matutino como horário de funcionamento escolar único para todas as turmas, do pré-escolar ao quinto ano do ensino fundamental e muitos alunos acabaram mudando de escola.

Embora um grande esforço seja feito para que os alunos continuem tendo oficinas diversas para a construção do conhecimento, o novo modelo que precisou ser adotado em virtude das contingências interferiu também no planejamento pedagógico, fazendo com que a escola aos poucos fosse retomando um modelo mais tradicional de ensino.

As oficinas de língua inglesa seriam, do ponto de vista das professoras, um enriquecimento para os alunos, além de servirem como uma atividade que pudesse estimular outros pais a matricularem seus filhos na escola. Conversas sobre possível fechamento da escola amedrontavam e desestimulavam a todos.

Assim, em junho de 2017, o contato com a língua inglesa passou a ser ofertado a todas as crianças da escola, na modalidade de oficina. Eram realizadas 3 oficinas por semana, em grupos divididos por faixas etárias, de forma que as oficinas pudessem ser preparadas pensando em temas de maior interesse para cada grupo.

A condução da abordagem das oficinas foi decidida de acordo com o relato das necessidades da escola: os alunos deveriam ter o contato com a língua inglesa, mas precisavam também que conteúdos de outras disciplinas pudessem ser revistos e ampliados, de forma que optamos por um trabalho em língua inglesa que oportunizasse a aprendizagem e o reforço de conteúdos de outras disciplinas. Privilegiamos a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL - MEHISTO; MARSH; FRIGOLS, 2008), que pretende aprimorar e ampliar o conhecimento dos alunos através da língua inglesa. A introdução da língua inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a nosso ver, possibilita ampliar a tolerância para diferentes culturas e diversidades linguísticas.

Por um lado, as professoras, engajadas no projeto de Comunidade de Aprendizagem, buscaram acrescentar atividades que fossem motivadoras para os alunos, ao mesmo tempo em que fossem úteis para a comunidade escolar. Viram na língua inglesa

uma oportunidade de ensinar língua estrangeira, em uma região periférica de uma cidade que tem o turismo como sua principal fonte de renda.

Por outro lado, todavia, ouvimos de colegas de outras áreas perguntas que consideramos pautadas em ideias pré-concebidas que questionam a educação como um direito para todos. Assim, responder perguntas como “Para que ensinar inglês para crianças da área rural? Não seria melhor priorizar outros conteúdos?”, foi um processo com o qual tivemos que aprender a lidar e, também, uma oportunidade de ensinar aos alunos bolsistas e voluntários do projeto que a educação é um direito de todos (independentemente de quaisquer deficiências, região do país ou condições socioeconômicas) e que não cabe a nós, como educadores, decidir quais alunos devem ou não ter acesso a determinado conhecimento.

Como expresso no Artigo 27, da Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão):

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Partindo destes questionamentos que nos foram feitos, selecionamos materiais bibliográficos e buscamos palestrantes que pudessem abordar o tema da educação como direito de todos. Além disso, desde o primeiro momento tivemos a preocupação de observar e buscar soluções pedagógicas para os alunos público-alvo da educação especial.

Em 2017, o projeto contou com a participação de apenas uma aluna do curso de Letras. Em 2018, contou com a participação de 1 bolsista e 3 voluntários; em 2019, mais uma aluna se juntou ao projeto.

Nas reuniões semanais do projeto, fazíamos o planejamento das oficinas bem como estudos teóricos sobre o ensino de língua inglesa e inclusão. Em cada planejamento, conseguíamos pensar em cada aluno individualmente e buscar atividades e estratégias que possibilitassem engajamento, interesse e desenvolvimento. Além disso, pudemos refletir sobre o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho. Como as oficinas eram ministradas por alunos bolsistas, encontramos duas dificuldades: uma das três professoras não se dispôs a compartilhar seu planejamento de aula (ou a dizer quais temas e tópicos estavam sendo trabalhados em sua sala de aula), para que as oficinas pudessem ser preparadas em consonância com questões que os alunos estavam aprendendo nas disciplinas em português; a outra dificuldade foi diminuir as interferências (sobretudo

didáticas) de uma das professoras, que acabava intervindo na abordagem selecionada por nós.

Escolhemos trabalhar com uma abordagem de ensino que privilegia atividades de construção conjunta e jogos cooperativos, em vez de jogos ou brincadeiras competitivos; uma abordagem que defende a capacidade de todos para a aprendizagem. Para que a abordagem funcionasse, precisávamos pensar em cada aluno. Assim, como exemplo, havia uma aluna que dizia que não conseguia aprender se não copiasse de uma colega. Nós, no entanto, buscamos atividades que ela fosse capaz de desenvolver sem precisar de copiar, de forma que pudesse elevar sua autoestima ao mesmo tempo em que promovesse aprendizagem. Preparávamos o que os outros alunos fariam, caso terminassem a tarefa antes, para que a aluna também pudesse concluir a tarefa. Mas, algumas vezes, a professora chegava na oficina, para ver se estava tudo indo bem, e acabava dizendo à aluna que ela podia copiar as respostas das colegas e, com isso, nosso planejamento acabava perdendo o sentido em relação àquela aluna específica.

Os alunos se engajaram nas atividades, aprimoraram sua coordenação motora, conceitos matemáticos, de ciências, de geografia, de artes, ao mesmo tempo em que tiveram contato com a língua inglesa em uso (já que as oficinas foram ministradas em inglês) e alguns de seus aspectos culturais.

Em 2020, esse projeto transformou-se em um programa de extensão denominado “Língua Inglesa como forma de Empoderamento e Inclusão Social”.

### **O Programa de Extensão “Língua Inglesa como forma de Empoderamento e Inclusão Social”**

Pensando na ampliação da formação de professores para a inclusão e o respeito à diversidade, propusemos um Programa de Extensão. A proposta buscava ampliar as oficinas de inglês para mais uma escola periférica (que poderia ser em área rural, dependendo das parcerias disponíveis) e propunha aulas de língua inglesa em três turmas, divididas por faixa etária, que teriam, obrigatoriamente, a presença de alguns alunos autistas.

A ampliação das oficinas em escolas periféricas não foi possível por restrição de bolsa. O programa foi aprovado, com início previsto para abril de 2020. Com a recomendação do isolamento social, por conta dos riscos de transmissão do coronavírus,

as ações tiveram que ser reestruturadas de forma a manter o propósito da formação de professores para a diversidade, sem perder de vista a necessidade de interação com a sociedade (que é um dos pilares dos programas de extensão).

Desta forma, a equipe, composta de 4 alunos bolsistas e 2 voluntários, passou a trabalhar na leitura de textos a respeito de ensino de língua inglesa, sempre pensando na inclusão de alunos autistas (foco de um dos braços do programa). Cada membro da equipe elaborou um plano de aula para o momento em que fossem possíveis as oficinas presenciais. No entanto, com a delonga do distanciamento social, os bolsistas ficaram responsáveis por estudar a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, das características, tratamentos e ações disponíveis para estas pessoas e produzir material informativo para divulgar nas redes sociais da ASPAS<sup>5</sup>.

Além disso, a partir de setembro, os bolsistas do programa de extensão ficaram responsáveis por organizar um Ciclo de Palestras sobre Ensino e Inclusão, em parceria com o PIBID – Inglês da UFSJ (que teve uma nova edição iniciada em outubro de 2020). Os palestrantes convidados para o Ciclo de Palestras foram selecionados pensando em representação de grupos das chamadas “minorias”, a fim de tornar perceptível para os licenciandos que “representatividade importa”.

Apesar de tantos entraves, foi possível observar a importância dessa experiência de extensão na formação dos estudantes, no que se refere à inclusão e ao respeito à diversidade. Apenas para exemplificar, os bolsistas dos projetos e programas contemplados neste artigo relatam os ganhos advindos da formação voltada para processos inclusivos. Para uma das bolsistas, que teve a oportunidade de atuar junto aos três projetos e programas extracurriculares aqui mencionados,

“a minha participação dentro do, inicialmente projeto e depois, programa proporcionou-me bastante aprendizagem. Em primeiro lugar, o contato prático com a sala de aula me ajudou a construir uma noção dessa realidade e me motivou a compreender meus interesses dentro do curso de Letras. Em alguns momentos, o trabalho que eu realizava [na escola], juntamente com minha experiência no PIBID, foi um dos fatores que me ajudaram a perceber se eu realmente havia feito uma boa escolha de curso. Apesar de planejar as aulas ser muito difícil para mim, o contato com os autores e a filosofia da Educação Inclusiva, apresentados pela Fernanda no programa, trouxeram-me muitas

---

<sup>5</sup> Associação de Pais de Autistas de São João del Rei, com a qual o programa de extensão havia estabelecido uma parceria.

reflexões e direcionaram-me para a busca de uma formação e prática educacional libertadora”.

Um outro bolsista relata os ganhos advindos desta iniciativa, mas também aponta para as lacunas deixadas pelo contexto de ensino remoto devido ao distanciamento social necessário por conta da pandemia de COVID-19:

“gostaria de ressaltar o quanto as discussões, observações, dicas, leituras, participações especiais e recomendações de *livestreams* foram importantes e, também, divertidas. Muito foi aprendido e será levado para o resto de minha vida, assim como a causa autista. Infelizmente, não conseguimos de fato ensinar a Língua Inglesa para as crianças e adolescente, porém acredito que o trabalho de conscientização e divulgação nas redes sociais da ASPAS foram importantes. Além do aprendizado que conquistamos ao pesquisar para os posts”.

### **Considerações finais**

A análise dos relatórios produzidos pelos bolsistas de extensão e PIBID pode ser compreendida em duas vertentes: primeira, eles servirão como suporte para os coordenadores de curso, professores formadores e instituições educacionais que trabalham com as licenciaturas, para o reconhecimento de que há uma lacuna na formação de professores e uma necessidade de se disponibilizar mais horas para as disciplinas de educação especial e inclusiva nas grades dos cursos. A segunda está confirmada na fala dos professores em formação, de que essas horas disponibilizadas são insuficientes, ainda mais desprovidas de práticas efetivas e contextualizadas do que ocorre nas salas de aula.

Enfim, requer-se um consenso nas pesquisas e no dia a dia da sala de aula sobre a importância da valorização dessas disciplinas, a partir da atenção dada à fala dos professores. São eles os agentes centrais que vão gerir a qualidade do ensino e da educação.

Além disso, importa observar que o direito de todos à educação inclui o respeito de oferecer a todos os alunos a oportunidade de vivenciarem todas as disciplinas escolares, sem que professores e gestores definam previamente que algumas matérias devem ser trabalhadas em detrimento de outras.

Um último fator ainda importante a ser debatido, à guisa de conclusão, é que nos processos de formação de docentes para inclusão, o conhecimento teórico sobre as diversas deficiências não nos parece ser o mais importante. Consideramos que o mais

importante é compreender que a diferença não apenas faz parte das características humanas, mas é também um desafio que faz com que possamos aprender sempre mais.

Ressaltamos, ainda, que apesar de considerarmos que estes projetos e programas são essenciais para a formação de professores inclusivos, defendemos que os cursos de licenciatura (e, porque não dizer todos os outros) precisam pensar em currículos que prevejam a formação para o respeito à diferença e à diversidade.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.625*, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Presidência da República. Casa Civil, 2005.

CELANI; Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (orgs.). *Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

DAVID, Ana Maria Fernandes. *As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2007.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão Vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI; Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (orgs.). *Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

JESUS, Dánie Marcelo de; FURLANETO, Lucimeire da Silva (orgs.). *Educação Inclusiva: ensino e formação de professores de Língua*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos de Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M.A; PINTO, U.A. (Org). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS, María Jesús. *Uncovering CLIL*. Macmillan: Oxford, 2008.

ONU. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, consultado em 12/01/2021

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014.

PLETSCH, Márcia; DAMASCENO, Allan. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica: Ed. da UFRRJ, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

UNESCO. *Educação 2030 - Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO, 2016.

\*\*\*

Recebido em: 20 fev. 2021.

Aprovado em: 19 jul. 2021.

**\*Fernanda Henriques Dias** é graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre e doutora em Letras, com ênfase em Estudos da Linguagem, pela PUC-Rio. Foi professora de língua inglesa da UFSJ até junho de 2021. Atualmente é professora de língua inglesa da UFJF. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa, formação de professores, cultura e identidade, bilinguismo e inclusão.

E-mail: [fernandadias@ufjf.br](mailto:fernandadias@ufjf.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8360-7040>

**\*\* Silvania Maria da Silva Gil** é doutoranda e mestra em Educação na Universidade Católica de Santos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar, formação de professores, educação especial, inclusão escolar e políticas educacionais.

E-mail: [gilsilvania1@gmail.com](mailto:gilsilvania1@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8678-6013>

\*\*\*\*\*