ISSN: 2674-9270
Volume. 7, n. 1, jan./jul. 2025

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

A educação inclusiva em discursos de alunos de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte

Jakelyne Santos Apolônio
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
E-mail: jakelyne.santos2011@gmail.com

Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA
E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v7i1.618*

Recebido: *16 set. 2024*
Aceito*: 19 Mai. 2025*

Como citar este artigo: APOLÔNIO, Jakelyne Santos; VIEIRA, Francisco Da Silva. A educação inclusiva em discursos de alunos de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 1, p. 81–98, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i1.618. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/618.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

A educação inclusiva em discursos de alunos de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo[1] tem o objetivo de investigar as percepções de graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo. Inscrevendo-se na perspectiva de uma epistemologia das Ciências Humanas, o estudo assume um enfoque interpretativo e abordagem qualitativa no trato com os dados da pesquisa. Para subsídio teórico, a pesquisa se ampara em leituras bakhtinianas e freireanas (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Sobral, 2009), assim como em leituras de documentos curriculares nacionais, além de trabalhos de autores que tratam sobre educação inclusiva no ensino superior brasileiro. Os resultados da investigação indicam que os discentes reconhecem a relevância da educação inclusiva no âmbito dos cursos de licenciatura no ensino superior, preocupando-se com a emergência da perspectiva inclusiva no cenário educacional atual. Desse modo, os discursos nos levam a considerar que os olhares, críticas e sugestões dos colaboradores da pesquisa denotam cuidado, atenção e amorosidade para com os seus alunos na educação básica, revelando postura responsável e responsiva ante seus lugares sociais como futuros professores de Espanhol.

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

Inclusive education in the students' speeches at a public university in the countryside of Rio Grande do Norte

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the perceptions of undergraduate Spanish Language students at a public university in the cowntryside of Rio Grande do Norte about teacher training for inclusive education from a discursive perspective. From the perspective of an epistemology of the Human Sciences, the study takes an interpretative stance and a qualitative approach in dealing with the research data. For theoretical support, the research is based on Bakhtinian and Freirean readings (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Sobral, 2009), as well as readings of national curriculum documents, in addition to works by authors who deal with inclusive education in Brazilian higher education. The results of the investigation indicate that the students recognize the relevance of inclusive education within the scope of higher education degree courses, and are concerned about the emergence of the inclusive perspective in the current educational scenario. In this way, the discourses lead us to consider that the views, criticisms and suggestions of the research collaborators denote care, attention and love for their students in basic education, revealing a responsible and responsive attitude towards their social positions as future Spanish teachers.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Undergraduate Students. Perceptions. Discourses.

[1] A presente pesquisa não foi encaminhada ao aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), mas contou com o processo de obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes de acordo com a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 7 de abril de 2016.

INTRODUÇÃO

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

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

Entretanto, sabendo que a formação de professores é fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas de ensino (Libâneo, 1999), podemos nos perguntar: como os docentes têm-se preparado para o lecionar dessas pessoas que têm necessidades específicas? Existem técnicas, métodos e procedimentos utilizados para esses alunos no âmbito da Educação Básica? Como os cursos de licenciatura têm preparado os estudantes, em nível de formação inicial, para o fomento da educação inclusiva? Esses e outros questionamentos partem de inquietações da primeira autora, após presenciar demandas e reivindicações de docentes que se queixam de muitas dificuldades em atender esse alunado diverso em sala de aula no ensino superior[3].

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

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

Tendo isso em vista, objetivamos, neste trabalho, investigar as percepções de graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo. Em outras palavras, perguntamo-nos: quais são as percepções de graduandos do

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

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

curso de Letras-Espanhol de uma instituição pública do interior potiguar sobre a educação inclusiva? Como podemos apreender tais percepções sob um olhar discursivo?

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

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

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

Diante disso, este trabalho se organiza da seguinte forma: além da presente introdução, temos a seção marco teórico para ancorar o nosso estudo, seguida da metodologia em que apresentamos a caracterização da pesquisa, bem como a constituição do *corpus* e os procedimentos metodológicos utilizados, procedendo-se, em seguida, para as análises dos dados e, por fim, as conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com vistas a discutirmos sobre formação docente e educação inclusiva em cursos de licenciatura nacionais, debateremos sobre os seguintes pontos, subdivididos nas seções: “a educação inclusiva no ensino superior brasileiro” e “O existir-evento do professor de E/LE[4]: diálogos entre Bakhtin e Freire”.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA NACIONAIS

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

[4] Espanhol como Língua Estrangeira.

estão (e devem estar) nos mais diversos espaços escolares e universitários brasileiros, favorecendo pleno acesso e possibilidades de aprendizagem.

Em que pesem as metas do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sobretudo o capítulo IV, que discute sobre direito à educação (Brasil, 2015), como alguns dos progressos recentes e importantes para a Pessoa com Deficiência, reconhece-se que a formação docente inicial nos cursos de licenciatura nacionais ainda é incipiente. Isso se refere ao fomento de uma educação inclusiva que prepare profissionais para lecionarem para públicos múltiplos e heterogêneos na educação básica (Castro, 2002; Pletsch, 2009; Santos; De Paula; Fascina, 2020; Rusch König; Souza Bridi, 2021; Ribeiro; Lustosa, 2023; Ingles; Antoszcyszen; Semkiv; Oliveira, 2014).

No contexto internacional, podemos situar as políticas públicas para a educação inclusiva na Argentina, conforme o estudo de Ferreira e Bobato (2021), para quem no contexto argentino, a lei contempla a inclusão de forma mais ampla, abrigando não apenas as pessoas com deficiência, como também pessoas em desigualdade social, exclusão educacional e outras formas que violam o direito à educação.

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

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

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

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [inclusão] desses educandos nas classes comuns (Brasil,1996).

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

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

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

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

Embora não haja apontamentos específicos sobre práticas, procedimentos e materiais pedagógicos no que se refere ao ensino de pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento ou ainda com altas habilidades/superdotação (AH/SD), fica evidente a necessidade de acolher a diversidade de alunos com todas as suas singularidades no espaço escolar, pois beneficia, inclusive, não apenas os que mais precisam, mas todo o alunado heterogêneo da escola (Sousa; Lustosa; Felipe; Silva, 2023; Wray; Sharma; Subban, 2022). Assim, esse processo se torna não só necessário, mas também válido e proveitoso quanto ao atendimento de crianças, jovens e adultos independentemente da raça ou condições sociais, culturais, intelectuais e físicas delas.

O EXISTIR-EVENTO DO PROFESSOR DE E/LE: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E FREIRE

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

Dada a condição social e irrepetível no mundo da vida, o sujeito professor é colocado para responder ativamente em sociedade. Em nome de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos, esse profissional não deve isentar-se de suas responsabilidades, nem tampouco silenciar-se face às injustiças e/ou posições fatalistas da história e da vida em sociedade (Freire, 1996). Afinal, não há álibi para a existência humana, tendo em vista que cada ser humano é insubstituível no mundo concreto, histórico e social (Sobral, 2009; Bakhtin, 2010). A posição que ocupa e os discursos que enuncia jamais serão proferidos na história, o que faz com cada sujeito seja chamado a responder pelos seus atos, (inter)agindo ativamente nos espaços e nas esferas sociais de que participa.

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

> É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de

> lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (Freire, 1996, p. 50).

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

Nas diferenças e no existir-evento, professor e aluno se alteram em sala de aula, haja vista não apenas a eventividade do ser (Sobral, 2009), mas das relações construídas e dos saberes ressignificados, alterando toda a essência e existência de aprendente e ensinante na escola. Não obstante, o professor também aprende ao ouvir atento e sensível, porque ensinar a aprender implica não um olhar de fora e desconexo da sala de aula, mas uma prática movida à (re)ação de procura, de escuta, de partilha e de olhar para os seus outros. De tal modo, a prática educativa acontece como oposição a uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções e os sonhos são reprimidos como em uma ditadura (Freire, 1996).

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

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

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

MATERIAIS E MÉTODOS

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

bakhtinianas e freireanas (Bakhtin, 2010; 2016; Freire, 1996; Szundy, 2014; Oliveira; Silva, 2020) frente aos procedimentos e análises dos dados.

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

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

A partir de uma análise discursiva e dialógica diante dos dados, sobre os quais analisaremos à luz das leituras bakhtinianas, teceremos considerações e construções de sentidos sobre como os graduandos discursivizam a formação recebida no curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública no que compete a uma educação inclusiva e como eles enxergam, por assim dizer, a importância dessa formação para atuação docente como futuros professores de Espanhol.

Por entender que a identificação nominal dos estudantes fere os princípios éticos necessários à pesquisa científica na área das humanidades, não iremos expor quaisquer dados que revelem a identidade dos colaboradores neste trabalho. Logo, no trato com os dados,

utilizaremos as denominações “discente 01” e “discente 02” para nos referir aos estudantes colaboradores selecionados para a composição do *corpus*.

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

O primeiro quadro, conforme consta logo abaixo, condensa respostas referentes à terceira questão, tendo em vista que as duas perguntas iniciais perguntavam o semestre em que o discente estava e se já integralizado todos os componentes curriculares de Estágio Supervisionado do curso de Letras – Espanhol.

QUESTÃO 03: Você considera relevante que os cursos de licenciatura no ensino superior fomentem uma educação inclusiva? Justifique
Discente 01: Sim. Porque a educação inclusiva visa assegurar que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, necessidades ou diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem. Discente 02: Sim. Inclusive faço parte do Atendimento Educacional Especializado em minha cidade no Ceará, fiz Psicopedagogia e está sendo bem desafiador.

Ao observar as respostas dos graduandos, fica perceptível que eles não apenas reconhecem a importância da educação inclusiva na formação docente, como justificam e evidenciam as singularidades, limitações e potencialidades dos que necessitam de atendimento personalizado, no caso do discente 01. No discurso do discente 01, é possível ver também que quando se explicita que “a educação inclusiva visa assegurar [...] todos os alunos”, sobressai-se a pertinência inclusiva de contemplar não apenas os que têm alguma deficiência ou necessidade, mas a pluralidade de todo o alunado em suas singularidades e diferenças, incluindo as capacidades intelectuais, o que é muito salutar para uma estudante de graduação em Letras.

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

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

Em contrapartida, a questão quatro, conforme transcrita abaixo, pergunta se os discentes se depararam com algum aluno com necessidades específicas em sala de aula, sobretudo no Estágio Supervisionado obrigatório. Vale dizer que a questão está subdividida em quatro alternativas, a serem transcristas uma a uma junto às respostas dos graduandos.

QUESTÃO 04: Na sua vivência em sala de aula, sobretudo no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras - Espanhol, você se deparou com algum aluno com necessidades específicas?
(x) Sim
( ) Não
Se sim, responda às perguntas abaixo:
a) Quais eram (são) os diagnósticos?
Discente 01: Autismo, cadeirante e visual.
Discente 02: TDHA E TOD.

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

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

Em meio a essas imprecisões, tais dados entram em consonância com os altos índices de pessoas com alguma deficiência no Brasil, conforme pesquisas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) referentes ao ano de 2022, as quais foram lançadas em 07 de julho de 2023, segundo publicação do governo federal[5].

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

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

Discente 01: Na escola tinha uma equipe de AEE que era responsável de adaptar as atividades repassada (sic) pelos alunos.
Discente 02: Atividades próprias e elaboradas para esses alunos.

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

O discente 01 parece equivocar-se quando responde que na escola havia uma equipe de AEE, não respondendo com relação aos instrumentos didático-pedagógicos na sala de aula

[5] Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc. Acesso em: 04 set. 2024.

regular. Já o discente 02 responde apenas que haveria atividades próprias, o que sugere que o próprio professor da sala comum elaborava as tarefas independentemente e que não haveria um trabalho em equipe com a comunidade escolar no debate inclusivo desses estudantes.

A despeito de uma possível má interpretação discursiva dos discentes 01 e 02, depreendemos duas possibilidades a partir das respostas dos colaboradores da pesquisa: a primeira seria de que os estudantes de graduação desconhecem quaisquer tentativas de práticas inclusivas realizadas na escola campo de estágio; a segunda (que pode ter ocorrido em paralelo com a primeira) é de que haveria inclusão na escola dos graduandos, mas se não se efetiva o regime de colaboração entre professor de AEE e professor de sala regular.

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

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

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

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

Discente 01: Em parte. A equipe tem treinamento especializado para suprir as necessidades dos alunos, porém nem sempre dominam todos os conteúdos das disciplinas específicas.
Discente 02: Sim, bem elaboradas e com bons resultados e claro, com um psicopedagogo ao lado orientando.

Nessa alternativa, o discente 01 parece mais uma vez equivocar-se quando comenta que a equipe tem treinamento especializado, mas nem sempre domina conteúdos específicos, o que nos faz depreender que ele está se referindo ao Atendimento Educacional Especializado, tal como aponta na alternativa anterior. Assim, o discente 01 parece depreender que o professor da sala de recursos multifuncionais não consegue dominar todos os conteúdos das disciplinas específicas, sinalizando um conhecimento limitado para o ensino de língua espanhola aos estudantes com necessidades específicas. Além disso, o discente se esquiva da pergunta quando não focaliza as abordagens utilizadas no ensino e aprendizagem da língua espanhola de acordo com a sua resposta.

Já a resposta do discente 02 parece ser mais animadora quando sinaliza que as abordagens foram satisfatórias por apresentar resultados positivos e por ter suporte de um psicopedagogo ao lado do aluno com necessidades específicas. Embora o discente não aponte com precisão quais abordagens, além de não definir também os instrumentos e materiais

utilizados em sala de aula na alternativa anterior, a prática inclusiva do espaço relatado parece ser mais sólida por haver a figura do pedagogo como profissional qualificado para dar suporte pedagógico ao aluno com deficiência, o que demonstra que a rede de apoio se encontra mais visível e fortalecida nos agentes sociais envolvidos.

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

Discente 01: Para o aluno com deficiência visual sim, pois não dominava o braille. Os demais alunos pcd, não.
Discente 02: Em alguns momentos sim. Porém, tivemos bons resultados com o apoio da escola.

A partir dessa questão, que coloca o discente de graduação como sujeito professor ativo e responsivo e não como aprendente no espaço escolar, entrevemos discursos em duas direções nas respostas dos graduandos: o primeiro que se compenetra dos sofrimentos de seu parceiro na comunicação verbal, vivenciando-os na categoria do outro (Bakhtin, 2016) e o segundo que concebe o coletivo social da escola, ancorando-se nele, mas sem isentar-se das responsabilidades frente ao seu existir-evento na localidade relatada.

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

Em maior ou menor medida, os discentes da pesquisa dizem enfrentar entraves no que concerne ao ensino e aprendizagem de espanhol de pessoas com necessidades específicas, coincidindo com resultados de outros estudos que evidenciam dificuldades e até medos dos professores para incluir sujeitos atípicos em sala de aula (Pletsch, 2009; Castro, 2002; Oliveira; Shäffer, 2024).

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

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

Discente 01: O curso carece de formação especializada para alunos com deficiência.
Discente 02: A inclusão é algo novo. Precisa ser revista no curso de Espanhol, no mais precisamos de uma especialização de aprimoramento.

Diante das respostas, é possível analisar que, enquanto discente 02 é mais cauteloso no julgamento das responsabilidades de inclusão do curso de Letras - Espanhol, o discente 01 considera em seu discurso que o ensino do curso citado é falho em seu papel formativo,

exibindo sua deficiência e obrigação no que tange à oferta de educação inclusiva para a preparação de seus alunos como futuros professores da língua estrangeira (Silva; Caiado, 2015).

Por outro lado, o discente 02 pondera que a perspectiva inclusiva é relativamente nova no debate educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que explicita que o curso precisa ser revisto em suas bases curriculares, levando em consideração a necessidade e a urgência da incorporação desse aspecto no rol formativo do curso.

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

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

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

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

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

Discente 01: Não.
Discente 02: Ainda não. Cabe a nós alunos correr atrás de novas tendências educacionais inclusivas.

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

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

Como destacam Müller e Padilha (2024, p. 169), é imperativo que os professores de Espanhol como língua estrangeira estejam preparados para "[...] enfrentar circunstâncias que, muitas vezes, desafiam, levando-os a explorar novos métodos para atender às exigências do contexto escolar, sobretudo nos processos de introdução dos estudantes ao espanhol, que ocorre geralmente apenas a partir do Ensino Médio".

A seguir, temos a alternativa B da última pergunta do questionário aplicado:

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

Discente 01: Cursos de braille, libras e maiores capacitações para alunos com autismo, tdah, etc.
Discente 02: Poderiam ofertar disciplinas que focassem apenas nesse assunto de inclusão social em sala de aula e no ensino de uma segunda língua.

Como podemos observar nas respostas acima, os discentes apontam várias possibilidades e sugestões para o curso de Letras - Espanhol e para a unidade acadêmica em relação à oferta de formação inclusiva. O discente 01 sugere que cursos específicos relacionados a deficiência visual, auditiva e a Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre outros, poderiam ser promovidos pela universidade e pela graduação em Letras - Espanhol. Por outro lado, o discente 02 sugere disciplinas voltadas para educação inclusiva no âmbito da grade curricular do curso superior.

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

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

Esses olhares e sugestões denotam, portanto, um cuidado e atenção com os seus alunos na educação básica, além de responsividade e responsabilidade social ante seus lugares como futuros professores de Espanhol, sugerindo ótimos resultados no que concerne ao recorte de dois discentes colaboradores da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, objetivou-se investigar as percepções de graduandos do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte sobre a formação docente para educação inclusiva a partir de um prisma discursivo, de modo a analisar como os discentes discursivizam, por assim dizer, a formação docente em perspectiva inclusiva ofertada pelo curso antes referido.

Diante dos dados, pudemos observar que os discentes, possivelmente, equivocaram-se na interpretação discursiva das perguntas, quando confundem, por exemplo, algumas

denominações conforme políticas sociais inclusivas (na alternativa A da questão quatro) e quando comentam que o curso carece de formação especializada para pessoas com deficiência (na questão cinco), não levando em conta, neste último caso, a inserção da disciplina de Libras na grade de disciplinas obrigatórias do curso de Letras - Espanhol.

De tal modo, essas considerações nos levam a compreender que os colaboradores da pesquisa não conhecem com profundidade os objetivos, instrumentos e procedimentos didático-metodológicos da perspectiva inclusiva na educação básica, levando-nos a constatar que é urgente o debate e a incorporação desse tema no curso superior de Letras - Espanhol da universidade investigada. Tais dados entram em convergência com o estudo de Basco e Santos (2019), que apontou que a formação inicial de professores da área de Ciências (Biologia, Química e Física) para a questão da educação inclusiva ainda é tímida e reduzida, dado que as poucas disciplinas relativas a discutir essa temática tratam de modo superficial.

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

Além dessas descobertas, a pesquisa também revelou que, se a prática inclusiva era efetuada na sala de aula regular, esta não era compartilhada e discutida junto aos demais agentes da escola, o que justificaria o desconhecimento das práticas pedagógico-inclusivas nas localidades relatadas e, por consequência, as inconsistências nas respostas dos estudantes colaboradores da pesquisa.

Importa reiterar a pertinência desta pesquisa, haja vista que ainda se discute pouco sobre como os discentes dos cursos de formação docente inicial em Língua Espanhola concebem a perspectiva da educação inclusiva. Tendo em vista que se trata de docentes que irão atuar nas escolas da educação básica, essa escuta é fundamental para avaliamos que tipo de formação está sendo oferecida a esses futuros profissionais. Assim sendo, esperamos que debates como esse sejam desenvolvidos, de modo a evidenciar ainda outras questões não contempladas aqui, a exemplo de programas de fortalecimento do magistério, como o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentre outras ações que possam desenvolver uma preparação mais sólida para esses docentes em processo de formação.

Por fim, ainda que esta pesquisa tenha-se dedicado apenas sobre um recorte do quantitativo amplo de discentes do curso de Letras - Espanhol de uma universidade pública que pode, então, não coincidir com a realidade mais ampla do corpo discente dessa graduação, a partir deste trabalho pode-se lançar a voz sobre a questão inclusiva no cursos superiores do interior do Rio Grande do Norte, propiciando, quiçá, a reformulação do leque de disciplinas (obrigatórias e optativas) e cursos específicos para o ensino de graduação no que tange à formação e preparação dos futuros professores de espanhol para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BASCO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciados/as. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 554-571, maio./ago. 2019.

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

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

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

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

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

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Publicada DOU, Brasília, 25/06/2014.

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, P. D.; BOBATO, F. C. Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina. **Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, 2021.

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

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

INSTITUTO CERVANTES. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras**. 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

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

MÜLLER, J. I.; PADILHA, S. S. F. Práticas inclusivas no ensino de espanhol. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 9, n. 2, p. 164-175, 2024.

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

OLIVEIRA, W. G.; SHÄFFER, A. M. M. O ensino de espanhol para estudantes surdos: reflexão, formação e prática docente. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 4, p. 1-26, 2024.

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

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

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

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

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

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

SILVA, C. V.; CAIADO, K. R. M. O professor de língua espanhola em contexto de educação inclusiva: desafios e perspectivas no ensino para deficientes visuais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 3, p. 109-124, maio./ago. 2015.

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

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

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

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

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

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

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

WRAY, E.; SHARMA, U.; SUBBAN, P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. **Teaching and Teacher Education**, n. 117, 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001743?casa_token=IxPnhXTtzmYAAAAA:I0eRK0yjUZk2HquaE9VZv04QT1BIkWdfB57MGmhDwRUQT9LDf_GxA3uDlOLchxvoi0A0Di7e. Acesso em: 23 mar. 2025.

Editores do artigo

Jandresson Dias Pires e Mariana Mapelli de Paiva