

**INCIDENTES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A REPRODUÇÃO AMPARADA PELA LEI DE UM *STATUS QUO***
**CRITICAL INCIDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION:
REPRODUCTION SUPPORTED BY THE LAW OF A *STATUS QUO***

Gabrielli Martins Magiolo¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²
Alexia Mariana Bussadori de Ramos³
Otto Henrique Silva Ferreira⁴

RESUMO: Ao tomar a educação como direito de todos (Brasil, 1988), percebemos a necessidade de adequação dos processos de ensino e aprendizagem para a garantia de sua qualidade e da inclusão (Brasil, 2015), contemplando as necessidades de alunos público-alvo da educação especial. No entanto, a imposição descendente destas demandas, sem assistência formativa para o professor (sujeito diretamente relacionado à aplicação da lei) e infraestrutura física e mental, implica na ocorrência de incidentes críticos (Seccato, 2020). Este artigo tem por objetivo investigar esta dicotomia entre teoria e prática em cenários da educação inclusiva, mais especificamente de línguas adicionais, deflagrada pelo relato de experiência de quatro professores da rede básica de educação. A partir do conceito de reprodução (Bordieu; Passeron, 2009) e de estudos de Bezerra (2013) e Fontana (2017), constataram-se algumas inconsistências e atendimento inadequado às demandas apresentadas, tendo como principal fator condicionante os obstáculos enfrentados pelos docentes, originados pelo maltrato de seus ofícios (Medrado *et al.*, 2015), sobretudo pela falta de suporte de macroestruturas na formação inicial e continuada para ações reais de inclusão culminando na manutenção das práticas excludentes, mascaradas por uma ideia plástica de educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Formação de professores.

ABSTRACT: Considering education as a right for all (Brasil, 1988), we perceive the need to adapt the teaching and learning processes to guarantee their quality and inclusion (Brasil, 2015), contemplating the needs of students who are the target audience of the special education. However, the downward imposition of these demands, without training assistance for the teacher (a subject directly related to law enforcement) and physical and mental infrastructure, implies the occurrence of critical incidents (Seccato, 2020). The present article aims to investigate this dichotomy between theory and practice in inclusive education scenarios, more specifically in foreign languages, triggered by the experience report of four teachers from the basic education. Based on the concept of reproduction (Bordieu; Passeron,

¹ Doutoranda bolsista CNPq no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora Pedagógica na St. Jame's Bilingual School em Londrina, Paraná. E-mail: gabrielli.magiolo@uel.br

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa Felice (CNPq) e bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: jtonelli@uel.br

³ Graduada em Letras Português-Japonês pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora de japonês para brasileiros e português para estrangeiros. E-mail: alexia.mariana7@gmail.com

⁴ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor nas áreas de inglês e música com crianças e na educação inclusiva. E-mail: otto.letras@gmail.com

2009) and studies developed by Bezerra (2013) and Fontana (2017), some inconsistencies and inadequate response to the demands presented were found, with the main conditioning factor being the obstacles faced by teachers, originated from for the mistreatment of their jobs (Medrado *et al.*, 2015), especially for the lack of support from macrostructures in initial and continuing education for real inclusion actions culminating in the maintenance of excluding practices, masked by a plastic idea of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive education. Foreign languages teaching and learning. Teacher's education.

Introdução

O direito à educação é garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Logo, a lei garante este direito extrapolando a efetivação da matrícula do aluno, ou seja, deveria garantir a todos a apropriação do saber e igualdade de oportunidades. O documento não restringe este direito a ninguém e prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 208. Inciso III).

O artigo 02 da lei federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentado pelo decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, também garante a adesão às pessoas com deficiência (PCD) no sistema educacional: “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à Educação”. Ademais, no ano de 2015, foi sancionada pelo poder executivo, a lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a apoiar e assegurar os direitos das PCD, objetivando promover a igualdade junto a todos os brasileiros. A mesma é popularmente conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A busca pela afirmação de uma educação que contemple a todos os cidadãos no Brasil passa, além da Constituição Federal e de Leis Federais mais antigas, por novas propostas, projetos de lei e leis já decretadas e sancionadas pelo poder executivo, como a lei federal nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, denominada “Romeo Mion”, que assegura direitos a pessoas com transtorno do espectro autista (Brasil, 2020).

Neste cenário, defendemos que assegurar somente o ingresso do aluno com deficiência no ambiente escolar não é o suficiente. É preciso garantir que ele não seja um mero espectador/receptor em sala de aula. Em nosso ponto de vista, isto só pode se concretizar a partir da participação ativa da sociedade e de todos os envolvidos neste processo para que se criem condições necessárias para a equalização de oportunidades.

A partir dessas premissas, pode-se inferir que os que se encarregam de exercer este ofício, sendo também indivíduos de uma sociedade, como em uma relação de causa e consequência, estariam alinhados ao ritmo de transformação desse processo e se transformariam junto a ele. Contudo, a partir de indagações suscitadas por experiências no contexto do ensino e aprendizagem de línguas adicionais (LAD) e ao longo de discussões acerca da temática, surge a inquietação sobre a consonância entre o caráter fluido desse processo e as reais transformações que nele ocorrem acompanhando sua natureza social, em termos de ações para a adequação às vivências daqueles que o constroem e são construídos por ele também.

Neste sentido, conforme procuramos demonstrar por meio dos dados analisados, no campo de LAD, a ideia do *status quo* nos remete à reprodução de ações pedagógicas pouco informadas as quais colaboram com a manutenção de um cenário que pouco favorece a inclusão.

Como pesquisadores, entendemos que as questões sobre Educação Inclusiva⁵ (EI) se fazem primordiais e orientarão o presente trabalho, tanto em razão de sua demanda por mobilizações constantes para garantir adequações, quanto em razão do histórico de negligências já característico em relação ao respaldo à área enfrentado ao longo do tempo, fator que despertou o interesse pela investigação aqui desenvolvida.

Assim, nos aspectos que envolvem o cenário da linguística aplicada (Rosa, 2023), mais especificamente o ensino de LAD no âmbito da educação especial⁶ (Brasil, 2013), é possível constatar uma quantidade ainda reduzida de discussões e ações de intervenção voltadas para o trabalho com dimensão linguístico-cognitiva a partir da ótica da inclusão das escolas de ensino regular no Brasil, tendo em vista a importância do desenvolvimento dessa dimensão para a melhora da qualidade de vida das PCD (Dourado; Gomes, 2017; Tonelli; Ferreira, 2017).

A presente pesquisa⁷ objetivou investigar as relações entre as demandas que se concentram em cenários da EI e das posições assumidas para encará-las, a considerar a presença de indivíduos em desenvolvimento pleno e parte de uma comunidade social em constante transformação. Assim, tem-se o intuito de representar, em alguma instância, o

⁵ Tratamos por Educação Inclusiva aquela que visa o ensino e a aprendizagem em condições de equidade para todos.

⁶ A utilização do termo educação especial se refere a área de atuação específica junto a alunos com deficiência.

⁷ Artigo produzido no âmbito da disciplina “Desafios Contemporâneos no ensino e na formação de professores de línguas estrangeiras”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

cenário da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, apontando as causas e consequências de incidentes críticos (IC) (Seccato, 2020) ocorridos no espaço escolar e relatados pelos docentes que participaram da investigação.

Para tanto, elegemos como participantes de pesquisa docentes atuantes no ensino e na aprendizagem de LAD e suas experiências com alunos público-alvo da educação especial, que necessitam de inclusão. Tal escolha foi motivada tanto em razão de seu contato direto com o contexto pesquisado e ainda por sua posição permitindo a tomada de ações concretas face aos contextos de EI.

Espera-se, assim, compreender quais os fatores condicionantes para a configuração desses contextos, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de incidentes críticos. Pretende-se esboçar um quadro que justifique a reavaliação das formações de professores, no sentido de promover a verdadeira inclusão educacional de alunos com deficiência.

O artigo está organizado em sete partes. Além desta parte introdutória, primeiramente, na apresentação de um breve panorama geral da ideia de educação inclusiva, assim como das instâncias que agem sobre esse meio observadas nas instituições escolares aqui enfocadas, seguida da discussão sobre os desdobramentos da formação docente voltada para esse âmbito, as questões que envolvem a execução desse ofício, a conceituação de incidentes críticos e a análise dos relatos baseados em sua atuação sob a presença de alunos público-alvo da educação especial, diante da ocorrência de tais incidentes que vieram a influenciar suas narrativas. Por fim, tecemos as considerações finais.

Educação inclusiva, segregação e exclusão

Considerando-se a retomada mundial das discussões e providências para garantir o direito de todos, sem exceção ao acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis, a questão da integração dos alunos com deficiência, particularmente, tem sido objeto de sérios questionamentos. Educadores, famílias e os próprios estudantes, em uma sociedade que lhes permite se organizarem politicamente, têm denunciado intensivamente que os direitos reivindicados, proclamados e garantidos nas letras de leis e recomendações internacionais são frequentemente violados.

Neste contexto, o interesse pelo tema surgiu, também, a partir da necessidade de discutir e colaborar para melhores entendimentos sobre a EI, a qual não se trata somente de

um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas de uma realidade vigente em nosso país, para a qual muitos profissionais da educação não estão preparados.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (Sanches; Teodoro, 2006). A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso à permanência com êxito do aluno no ambiente escolar, que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada continuamente pela sociedade, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação garantidas por lei.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola é definida como instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção que, em teoria, deveria ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter suas portas abertas também para pessoas com deficiência (PCD). Assim, a escola que desejamos para nossa sociedade precisa conter, em seu projeto educativo, a ideia da unidade na diversidade. Não é possível a coexistência entre democracia e segregação.

No entanto, percebemos uma dicotomia entre teoria e prática: o que se concretiza no plano do real nem sempre é o esperado. Bezerra (2017), por exemplo, deixa claro seu posicionamento em relação ao fato de que a criação de uma política nacional nunca garantiu o acesso à real inclusão de alunos com deficiência, mas apenas garantiu o direito desses alunos frequentarem as escolas regulares acabando com a segregação anteriormente existente. Ao utilizar a metáfora de um jogo, dividindo-os entre os que chegaram depois e os veteranos, explica a relação de poder entre aqueles que já possuíam o capital simbólico e cultural (Bourdieu; Passeron; 2009) para conseguir o sucesso no ambiente escolar e entre aqueles que já entravam fadados ao fracasso.

Fazendo um paralelo sobre a situação do processo de inclusão no Brasil, esta é recorrente e o conceito de reprodução (Bourdieu; Passeron; 2009) ainda se aplica a nossas atitudes em sala de aula (Bezerra, 2017). O simples ato de elogiar o bom aluno e criticar aqueles com dificuldades demonstra a falta de consciência de se estar reproduzindo um *status quo* da ordem estabelecida pela sociedade que reforça a presença dos “excluídos do interior” ou “excluídos de dentro”, pois “amplia-se o desfavorecimento dos mais desfavorecidos e o favorecimento aos mais favorecidos, sendo tais estratégias cada vez mais perversas, posto

mais dissimuladas, sob a bandeira aparentemente democrática da inclusão” (Bezerra, 2017, p. 482).

Neste jogo, segundo Bezerra (2017), o laudo médico ocupa um lugar determinante nas práticas escolares de exclusão, mesmo que sob uma tentativa de colaborar para que o oposto aconteça. Ou seja, é de praxe da instituição escolar e dos agentes nela envolvidos esconderem-se por detrás de um laudo e deixar o aluno estigmatizado e lançado à sua própria sorte, como se uma folha de papel eximisse a responsabilidade deles em relação ao desenvolvimento do aluno. Bezerra (2017) dá suporte às suas constatações por meio de dados coletados em um projeto de pesquisa e em dados empíricos. Os diálogos trazidos são surpreendentes (como adjetiva o próprio autor), no sentido de demonstrar claramente a rotulação, a exclusão, a reprodução e perpetuação desta situação de “exclusão na inclusão” (Bezerra, 2017, p. 495).

É neste sentido que voltamos nossos olhares para aquele que está, de fato, dentro da prática sobre a qual teorizamos. Buscamos ouvir professores no intuito de compreender a transformação desta realidade a partir de suas perspectivas: como incluir sem formação adequada? Como incluir sem maltratar o ofício? O que causam os incidentes críticos no âmbito da inclusão? Quais as consequências para o *métier* desta profissão?

Para responder a estes questionamentos, recorreremos à literatura para o embasamento de nossa pesquisa.

A formação docente para a inclusão

Nesta seção, trataremos sobre as definições de deficiências e transtornos a partir de breve revisão bibliográfica para assim tecer uma discussão sobre o que se tem realizado no âmbito da educação inclusiva, mais especificamente voltada à formação docente para lidar com o público-alvo da educação especial a partir destas definições.

Analisando a literatura, percebemos a preocupação de vários autores quanto à formação (in)adequada de professores para o processo de inclusão (Bezerra, 2017; Fontana, 2015; Kassar, 2014; Medrado *et al.*, 2015; Mello; Vian Junior, 2019; entre outros). Uma das dificuldades ao tratar desta questão é a ampla variabilidade de deficiências e transtornos que dificultam ainda mais o processo de formação deste profissional que precisa lidar com esta ampla gama de situações. Fontana (2015) explicita de forma bastante didática estas variações que a EI abarca.

Quadro 1 - Deficiências e transtornos previstos pela EI

Deficiência física: não necessariamente tem relação com deficiência cognitiva, porém esta “possibilidade de associação é algo concreto” (Fontana, 2015, p. 285).
Deficiência mental: não tem relação com doença mental, é limitadora, mas não impede a aprendizagem; precisa de estímulos adequados.
Transtornos globais do desenvolvimento: alterações psicomotoras, dificuldades em termos de relações sociais e transtornos da comunicação. Não apresentam deficiência mental, mas possuem estilos cognitivos particulares.
Transtornos de comportamento: afetam a maneira de aprender, necessitando mais atenção e estratégias de aprendizagem particulares. Aqui podemos incluir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).
Altas habilidades ou superdotação.
Deficiência auditiva.
Deficiência visual.

Fonte: os autores a partir de Fontana (2015).

A partir deste quadro podemos inferir a responsabilidade do ofício do professor atrelada ao (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, sua inclusão, dada a todas as variações para as quais este profissional deveria estar “apto” para lidar. Como e em que momento os professores alcançariam todas as exigências de maneira ideal diante das condições em que lhe são ofertadas para se qualificar?

Kassar (2014, p. 208) aponta para a “disseminação de um discurso que garante a todo aluno o direito de ser escolarizado e a frequentar a escola comum”. A escolha lexical da autora denota seu descontentamento decorrente de uma tensão entre o que é “falado” (discurso) e o que é, de fato, “feito” (realidade). Isto pode ser explicado por Bezerra (2017) a partir de uma visão aliada às concepções de Bourdieu na qual a sociedade se conforma com a falsa ilusão de que a inclusão esteja acontecendo. Temos então uma problematização política acerca do tema, pois o texto em forma de lei, como demonstrado na seção anterior, garante o acesso e permanência destes alunos na escola. Mas quais condições o estado provê para que isso ocorra?

As diretrizes nacionais para a EI na educação básica categorizam os profissionais enquanto capacitados ou especializados. Em termos gerais, o professor capacitado teve uma

formação inicial mínima sobre necessidades educacionais do público-alvo da educação especial, enquanto o professor especializado possui formação complementar específica na área (Kassar, 2014). De acordo com a autora, uma série de programas foram desenvolvidos e implementados pelo governo federal com o intuito de materializar a política que visava formar um sistema educacional inclusivo, apresentando números expressivos, o que denota “precariedades e limitações nos cursos de formação direcionados à educação, favorecidos pelo governo federal” (Kassar, 2014, p. 218), bem como uma estruturação ainda frágil das diretrizes sobre quais conhecimentos e ações são, de fato, adequados para a qualidade desse processo. As pesquisas trazidas pela autora também denunciam a problemática a partir da visão dos alunos inseridos nesse contexto, revelando novamente uma carência de profissionais que estejam preparados para trabalhar com essa demanda. E ao se referir à “preparação”, é possível inferir que este é concebido em seu caráter mais superficial pelos órgãos teoricamente responsáveis por garantir a concretude da palavra.

Voltamos, portanto, a este problema que está fundamentalmente calcado na contradição entre exigências por parte dos órgãos oficiais sobre a conduta de professores no tratamento de alunos com deficiência e condições e ações para que essas expectativas sejam atendidas dentro do meio, já que ‘formar’ não se trata de uma ação realizada unilateralmente e que por isso não depende apenas da conduta dos professores (em formação e formadores também), mas de esforços gerais de apoio para que esse processo ocorra com integridade. Esta leitura também é corroborada por Medrado *et al.* (2015) na qual destacam que o governo e a sociedade cobram resultados do trabalho do professor e da escola, mas ao mesmo tempo não oferecem ou expandem as condições para que este trabalho seja realizado com qualidade, o que reforça as contradições entre as diretrizes de órgãos oficiais para o tratamento das deficiências, transtornos de desenvolvimento global, altas habilidades e da superdotação na escola e os esforços pouco comprometidos em viabilizar seu cumprimento.

Justifica-se, então, a necessidade de um olhar mais atento para as práticas de formação deste professor ‘multifuncional’, haja vista a implementação das salas de recursos multifuncionais com a qual o governo se comprometera.

Assim, o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os capacitados quanto os especialistas, uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação? (Kassar, 2014, p. 213)

Com base nos levantamentos realizados pela autora, podemos afirmar que, apesar da crescente demanda para a formação de professores especializados para atendimento de alunos com deficiência, a oferta de cursos para a atuação na educação inclusiva não é tão grande. Sendo assim, sintetizamos alguns pontos importantes sobre a questão: 1) a privatização e a massificação do ensino dos programas de formação para uma EI diminui a qualidade de tal; 2) possível “crise de identidade”, haja vista a confusão dentro da área em manter a educação especial ou acreditar na EI para evitar a segregação; 3) falta de preparo pedagógico-didático na formação inicial dos professores: “haveria um saber saber-fazer próprio na área de educação especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco da formação do professor?” (Kassar, 2014, p. 222); 4) viabilidade e suficiência sobre o modelo e características da formação de professores capacitados e especializados.

Diante destes fatores, percebemos que as ações reais de inclusão apenas ocorrerão se estiverem amparadas por macroestruturas, possibilitando que as microestruturas tenham condições de transformar suas realidades de fato, ainda que gradualmente. Enquanto isso, a EI no Brasil fica limitada à pedagogia dos “pequenos ajustes” (Kassar, 2014).

Na próxima seção buscaremos compreender como a falta de formação adequada e a pressão por resultados de instâncias superiores operam no ambiente escolar do ponto de vista do professor e seu ofício.

O maltrato do ofício e os incidentes críticos

Ancoradas teoricamente pelas Ciências do Trabalho (Clot, 2006; 2010; 2013; Amigues; 2004) e no aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 1998), Medrado *et al.* (2015) entendem o ofício ao mesmo tempo como impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal, o que nos mostra a complexidade multifacetada da atividade. Para elas, as transformações constantes pelas quais o ofício do professor passa - por diversos motivos (políticas públicas, mudanças de gerações etc.) - geram uma infinita palheta de gestos possíveis. Dentre essas mudanças, figura a EI como causadora de conflitos que tem poder de ou ser fonte de desenvolvimento profissional, ou de paralisar o exercício da docência.

Paralelamente a esta análise, Fontana (2015) compara o comportamento de alguns docentes com os lotófagos, “um simbolismo para as pessoas que se alienam, das que nada fazem e incitam os demais a nada fazerem [...], são as pessoas que obstaculizam as mudanças, os inertes, os que se recusam a pensar” (Fontana, 2015, p. 308). Posteriormente, eleva o

professor para a posição de responsabilidade e de papel fundamental nessa dinâmica para “atender às demandas de uma sociedade líquida, cambiante, mutável” (Fontana, 2015, p. 308).

Apesar de reconhecermos este lugar basilar do professor no processo da EI, também acreditamos que esta paralisia pode ter outras causas que não somente pessoais. Sobre isso, Medrado *et al.* (2015) explicam que, por vezes, o ofício pode ser ‘maltratado’, ou seja, “deixa de receber os cuidados dos seus agentes — como no caso da atividade docente, os alunos e os seus responsáveis, os coordenadores, os diretores das escolas, as instâncias prescritoras superiores” (Medrado *et al.*, 2015, p. 26). Elas acreditam que diante das políticas de inclusão, o ofício do professor acaba sendo maltratado,

[...] uma vez que os professores não recebem formação que contemple as novas linhas do design educacional que lhe dão vida. As escolas não são equipadas com recursos físicos ou humanos adequados a esse design e, além disso, os alunos – veteranos da escola regular e novatos – não são conscientizados dos papéis que lhes são atribuídos nessa nova arquitetura (Medrado *et al.*, 2015, p. 26).

Ainda sobre a manutenção do ofício por meio dos gestos e do poder de agir do professor, as autoras se aliam a Bakhtin e Vigotsky para dizer que este possui natureza dialógica, pois necessita de todos os agentes para se manter vivo, “por isso a necessidade de nos fazermos presentes e de cuidarmos dele. Ele é, portanto, responsabilidade de cada um dos envolvidos no trabalho” (Medrado *et al.*, 2015, p. 26). Desse modo, por conta da falta de esforços para a manutenção do ofício, o docente chega a um momento de sua carreira que já não reconhece sua utilidade, fato temeroso para qualquer profissional.

Este sentimento de frustração do docente denotado por várias pesquisas na área (Bezerra, 2013; Fontana, 2015; Kassar, 2014; Medrado *et al.*, 2015; Mello; Vian Junior, 2019; entre outros) leva-nos ao conceito de IC estudado por Seccato (2020). Apesar de a autora concentrar suas análises sobre seu impacto no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais, acreditamos ser possível transpor várias constatações de Seccato (2020) para o contexto da EI em relação às causas e consequências destes incidentes. A autora interpreta “IC como acontecimentos que causam mudanças que remetem a questões de identidade pessoal e/ou profissional. São eventos claramente lembrados, são situações imprevistas que causam reflexão posterior” (Seccato, 2020, p. 149). Assim, a partir desses dados delimitam-se algumas características dos IC relatados no âmbito da formação inicial em sua pesquisa: traços constitutivos, esferas de atuação, causas e consequências (Seccato, 2020, p. 170-171).

Os TRAÇOS CONSTITUTIVOS envolvem Subjetividade, Imprevisibilidade, Ações não intencionais, Trivialidade escolar, Carga negativa/Crise/Instabilidade, Dilemas, Valores, Contexto Profissional configurado em Educação Básica, Formação Inicial e Formação Continuada. As ESFERAS DE ATUAÇÃO representam os contextos Profissional (Trabalho e Escola) e Pessoal (Família e Comunidade). As CAUSAS envolvem Discriminação por meio de Questões de Raça, Diversidade cultural, Gênero, Espaço/lugar e Organização em sala de aula, Choque de valores, Lacuna (s) apontada (s) por par mais experiente (s) mediante Estrutura (Turmas mistas/grandes, Tecnologia); Aluno (Proficiência linguística, Participação, Transnacionalidade, Problemas de comunicação); Professor (Transgressão à regra institucional, Didática e Postura). Sobre CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS, interpretei haver Sofrimento moral, Reforço positivo, Reação de terceiros, Processo Mental como Reflexão; Mudança Disposição, Aprendizagem/Desenvolvimento profissional, Identidade (profissional, pessoal); Práticas docentes, e Não especificada.

Como podemos observar, de forma geral, os IC são eventos não planejados que ocorrem em diversas esferas, geralmente carregados de carga negativa causados por alguma tensão anterior à situação o que leva a um determinado sofrimento moral, podendo também ser fator de desenvolvimento. Neste trabalho, denominaremos de IC os momentos relatados pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, os quais analisaremos para buscar compreender como eles impactaram a vida e a carreira daquele profissional, justificando assim como o maltrato do ofício docente tem impedido as ações desejáveis dentre deste contexto.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos para geração de dados foram realizados no ano de 2020 e iniciaram-se com a elaboração de um questionário (Maia, 2020) no *Google Forms* com 19 questões (8 perguntas fechadas e 11 abertas) divididas em quatro seções. A primeira seção consiste na apresentação do estudo e três perguntas relacionadas ao aceite e à autorização do participante para utilizarmos e divulgarmos suas respostas unicamente para fins acadêmicos. A segunda seção ocupa-se em coletar informações sobre a atuação do respondente, enquanto a terceira sobre sua formação. Já a última, solicita do professor um relato de experiência sobre algum fato marcante ocorrido durante sua atuação relacionado ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Uma rede de contatos entre professores de LE foi mobilizada via e-mail e os convites foram enviados, via WhatsApp, indistintamente para 56 professores de todo o Brasil. No convite consta o interesse dos pesquisadores em promover um estudo acerca do processo de

inclusão de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares, por meio de relatos de experiência, na tentativa de identificar possíveis carências na formação inicial e continuada e os IC com os quais eles se esbarravam durante o percurso de seu ofício.

Apesar de receber 41 respostas afirmativas para o convite, apenas quatro pessoas se dispuseram a responder ao questionário enviado. Compreendemos que o então cenário pandêmico colocou os profissionais da educação em situação de vulnerabilidade quanto às adaptações para o plano digital da sala de aula, exigindo mais tempo e trazendo desgaste físico e psicológico para executar suas funções. Acreditamos ser este o motivo para, apesar da insistência, recebermos de volta um número baixo de respostas.

A partir dos retornos obtidos, analisamos as informações pautadas na metodologia qualitativa de análise de dados, com base interpretativista (Corbin; Strauss; 1990). Sendo assim, esta é uma pesquisa que visa reflexões sobre práticas educacionais amplas, pretendemos aqui alertar para questões que precisam ser debatidas no âmbito da LA, trazendo para o centro da discussão o olhar do professor: profissional sobre o qual recai, informalmente, a responsabilidade por todas as falhas da educação no país. Intentamos alertar o leitor sobre as consequências destes incidentes críticos para vida profissional e pessoal do educador e, ainda, promover um espaço que este possa ser ouvido de forma mais humanizada, a partir da compreensão do sistema como um todo e tomando como base o referencial teórico apresentado na seção anterior.

Cabe frisar que não se pretendeu tomar as especificidades de contextos selecionados como representação de um panorama geral, no sentido de esgotar a ampla realidade em que se dá o cenário da EI no Brasil, mais especificamente no âmbito do ensino e aprendizagem de LAD. Procurou-se analisar os mecanismos de um processo concreto, levando em conta seu condicionamento por diretrizes gerais de ensino e aprendizagem, o que possivelmente abriria espaço para compreender outros contextos, com organizações semelhantes.

Relatos de experiências: incidentes críticos

Como exposto, partimos de relatos de experiências de quatro professores de línguas adicionais da educação básica para analisar as causas e consequências dos IC por eles descritos. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, adotaremos as siglas de P1, P2, P3 e P4 para referenciá-los. A seguir, apresentamos um quadro sobre seus perfis em relação à sua formação inicial/continuada:

Quadro 2 – Perfis de formação inicial/continuada dos sujeitos de pesquisa

Sujeitos de pesquisa	P1	P2	P3	P4
Ano de conclusão e curso de graduação	2017 Letras Inglês	2014 Letras Inglês	2010 Letras português/inglês	1995 Letras português/inglês
Como o tema da inclusão foi abordado na graduação	Insatisfatoriamente: Abordado por outras disciplinas.	Parcialmente satisfatória: abordado em disciplina específica optativa no currículo.	Insatisfatoriamente: Abordado por outras disciplinas.	Não foi abordado.
Sentimento de aptidão do professor para lecionar diante dos desafios da inclusão	Não se sentia apta, já passava por situações profissionais com as quais não sabia lidar.	Descobriu na prática não estar plenamente preparado.	Não se sentia apta.	Não se sentia e ainda não se sentia apta.
Experiência em formação continuada	Poucas e rasas discussões em formações pedagógicas oferecidas pela escola onde atua.	Formações superficiais oferecidas pela SEED.	Formações oferecidas pela SEED e uma disciplina na pós-graduação.	Especialização em educação inclusiva.

Fonte: os autores.

Destes quatro relatos, somente um ocorreu em escola privada (P1), com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto todos os outros na rede pública, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Sobre a esfera de atuação destes professores, a maioria afirmou atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (P2, P3, P4). Metade dos respondentes, os que possuem maior tempo de experiência no ofício (15 e 23 anos de docência, P3 e P4, respectivamente) cursaram licenciatura dupla (português/inglês). Dois outros professores (P1 e P2) possuem o curso de graduação em letras/inglês.

Ao analisar o Quadro 2, horizontalmente, percebemos que quanto maior o tempo de serviço em docência, maior a procura deste profissional por formação. Isto pode ser explicado por P4 que relata que “cada dia mais os casos de transtornos do desenvolvimento e deficiências têm sido mais frequentes nas escolas” e reafirmado por P3 (“o número de alunos com laudo em sala de aula têm aumentado significativamente. Antigamente, tínhamos dois ou três alunos por turma, hoje em dia temos dez ou mais”) e isto demanda busca por mais informações e formas de lidar com a situação, acusando ainda a lacuna existente na formação inicial destes professores, fato corroborado por nossos dados. Outro fator interessante é que

somente P2 afirmou ter frequentado uma disciplina específica sobre inclusão, enquanto P1 e P3 somente tiveram contato com o tema por meio de outras disciplinas do currículo. Já P4 não se lembra de o tema ter sido abordado em nenhum momento. Provavelmente porque as discussões sobre EI ainda eram escassas no momento em que ocorreu sua formação. Também chama a atenção o fato de nenhum dos professores se sentir apto para lidar com os desafios da EI.

Retomando o conceito de IC e a concepção de maltrato do ofício, e ainda as questões relacionadas à formação inicial/continuada do docente, passamos a analisar os relatos de experiências coletados. De forma geral, os incidentes descritos apontam para um grande nível de estresse e sofrimento dos professores participantes. Os sentimentos de frustração, falha, falta de suporte, esgotamento são recorrentes em todos os depoimentos.

Reiterando nosso objetivo de compreender quais os fatores condicionantes para a configuração desses contextos, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de incidentes críticos, criamos cinco categorias de análise a partir do que os dados nos mostraram e do referencial teórico exposto: 1) desenvolvimento pessoal/profissional; 2) pressão de instância superior x falta de suporte; 3) carga negativa; 4) esforço; 5) a exclusão na inclusão. Sendo assim, nas subseções a seguir, detalharemos cada categoria apresentando as análises de cada uma.

Desenvolvimento pessoal/profissional

De acordo com Seccato (2020), os IC podem acarretar mudanças que geram desenvolvimento a depender de como foi seu desfecho. Segundo a autora, isso ocorre a partir da “reflexão sobre os eventos em prol do desenvolvimento da prática docente” (Seccato, 2020, p. 179). Esta reflexão positiva foi demonstrada somente por P1 que relata ter aprendido com as situações vividas.

Excerto 1: Quando finalmente conheci a tutora, percebi que poderia aprender muito. De fato, foi o que aconteceu, não foi nada fácil, várias vezes pensei em pedir demissão pois sentia que nada que eu fazia atingia aquele aluno. (P1)

Porém, é importante ressaltar a importância do papel da tutora do aluno neste momento. Para P1, a tutora ajudou durante o percurso no sentido de orientá-la. Neste caso,

com o auxílio desta terceira figura, a professora foi capaz de refletir e mudar suas práticas para atingir melhor resultado.

Excerto 2: Mas também havia dias bons, em que a tutora e eu conseguíamos engajá-lo em determinadas atividades. Sofri muito para adaptar o material e as avaliações para as possibilidades dele. Sinceramente, não sei dizer se contribuí ou não para a formação daquela criança, eu só posso afirmar que aquele ano, foi um dos mais difíceis da minha vida. Mas não desisti e dei o meu melhor para aprender com ele e melhorar minhas práticas. (P1)

Pressão de instâncias superiores versus falta de suporte

Os quatro professores participantes relataram certa pressão exercida por instâncias superiores, uma força descendente que determinava o processo de inclusão de uma posição externa à sala de aula, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 3: Mas ela ameaçou entrar na justiça contra a escola. Segundo ela, "não conseguia passar o dia todo com ele em casa, e ele tinha o direito de frequentar a escola, então ela iria procurar os direitos dela". (P3)

O excerto 3 nos chama a atenção para a judicialização do processo de inclusão. A mãe, segundo P3, não se sente apta a lidar com a criança por tanto tempo e precisa da ajuda da escola. Esta, por sua vez, é legalmente obrigada a receber e dar educação para o aluno com deficiência. Em contraponto a esta imposição, encontramos/identificamos nos relatos resquícios de abandono por parte das mesmas instâncias superiores. O professor não tem respaldo e falta-lhe suporte para adequar suas práticas. No excerto 4 podemos observar este sentimento demonstrado em um dos relatos coletados.

Excerto 4: Solicitamos a presença da família, eles relataram estar muito felizes com o trabalho da escola e que aquele comportamento agressivo era, na verdade, o que eles conheciam da garota. Chamamos a equipe que trabalhava com a aluna para compreender melhor a situação, psicólogo, neuro, terapeuta, etc... Ninguém compreendia o que estava acontecendo. Tentávamos (todos os professores) planejar aulas toda voltada para as necessidades dela, mas ela não avançava em nenhuma matéria, não conseguíamos nem avaliá-la. Nem os profissionais que a acompanhavam conseguiam nos orientar para o trabalho de inclusão. (P4)

No caso relatado por P4, nem mesmo os profissionais específicos que acompanhavam o aluno conseguiam orientar o trabalho da professora. Trazemos ainda para esta categoria de análise o dilema ético que P2 relata.

Excerto 5: A família era chamada, mas nada mudava. Os outros professores nos diziam: "Vocês estão se estressando à toa, inclusão é isso: eles fingem que aprendem e a gente finge que ensina". (P2)

Interpretamos, a partir do excerto 5, que as imposições das instâncias superiores colocadas em contraposição à falta de suporte destas, geram comportamentos e dilemas éticos na comunidade docente. Percebemos que alguns colegas de profissão de P2 preferem “fingir” que EI não existe, anulando suas ações frente aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que o resultado nunca será satisfatório. Sobre isso, Seccato (2020, p. 159) afirma que “os dilemas éticos surgem diante de comportamentos humanos, tais como valorizar, selecionar e agir, e se preocupa com ações desejáveis associadas às relações humanas e responsabilidade por outras pessoas”. O sujeito de pesquisa, no IC coletado, vê-se vencido pela visão de seus pares depois de empenhar várias tentativas de praticar a EI sem sucesso.

Carga negativa

Esta categoria de análise diz respeito à carga emocional negativa apresentada também por todos os sujeitos de pesquisa. Corroborando as descobertas de Seccato (2020, p. 156), evidenciamos que os IC “são em sua totalidade, algo vividamente lembrado, já que para narrar algo relacionado à própria vida ou prática profissional requer a lembrança de um momento marcante”, neste sentido destacamos os sentimentos apresentados pelos relatos. No excerto 6, P1 relata sua frustração ao perceber que suas práticas não atingem o aluno.

Excerto 6: De fato, foi o que aconteceu, não foi nada fácil, várias vezes pensei em pedir demissão pois sentia que nada que eu fazia atingia aquele aluno. (P1)

Esta carga negativa também atinge P4, que utiliza a palavra angústia para se referir ao IC relatado.

Excerto 7: O caso que relatarei aqui me causa angústia até hoje, pois é um daqueles momentos em que pensamos em desistir de tudo. (P4)

Interpretamos que todos os IC coletados tratam-se de momentos de crise para o docente em razão da soma de fatores que analisamos aqui: imposição descendente, falta de formação inicial e continuada, pressão e falta de suporte de instâncias superiores.

Esforço

Outra tensão deflagrada por todos os depoimentos diz respeito ao esforço empenhado pelos sujeitos da pesquisa para adaptar suas práticas. No caso de P3, percebe-se o empenho da professora durante o planejamento de aulas e sua insistência em promover a verdadeira EI. 1

Excerto 8: Perdia finais de semana inteiros adaptando minhas aulas prontas para tentar promover a inclusão do garoto. (P3)

P2 (excerto 9) afirma que é necessário mais conhecimento para lidar com situações como essa, o que demonstra o reconhecimento de uma lacuna em sua formação.

Excerto 9: Pretendo fazer uma especialização na área, porém com todo o volume de trabalho, ainda não consegui. (P2)

No excerto 10 fica evidente a tentativa de P4 em demonstrar o empenho que despende em seu ofício e, particularmente, ao IC relatado.

Excerto 10: Sou uma professora engajada nos assuntos da escola, desenvolvo vários projetos multidisciplinares com meus colegas, tenho 3 especializações, fiz o PDE e busco a cada dia evoluir mais. Porém, alguns momentos nos vemos fragilizados diante de certas situações que colocam por terra tudo que sabemos e acreditamos. (P4)

O excerto 10 deflagra, ainda, que mesmo sendo uma profissional engajada e que busca constantemente conhecimento e desenvolvimento, ela não estava preparada para este IC e, de acordo com o excerto 11, nenhum outro profissional foi capaz de ajudá-la neste percurso.

Excerto 11: Chamamos a equipe que trabalhava com a aluna para compreender melhor a situação, psicólogo, neuro, terapeuta, etc... (P4)

A exclusão na inclusão

Para analisar esta categoria, retomamos as teorias de Bordieu e Passeron (2009) bem como Bezerra (2013). Como exposto no referencial teórico, pode-se estabelecer um paralelo entre o conceito de reprodução daqueles autores com o panorama da EI no Brasil, uma vez que para eles

[...] a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para

definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social. (Bourdieu; Passeron, 2009, p. 190)

Desta forma, o contexto da democratização evidenciou o problema das desigualdades escolares. Dentro deste campo, conforme Bezerra (2013), figura a EI amparada por lei, porém marginalizada pelos seus executores que reproduzem o sistema de posições e de dominação. Ao analisar os relatos, observa-se tal reprodução deste sistema, como mostra o excerto 12, a seguir.

Excerto 12: Lidávamos todos os dias com agressões físicas, mas o mais angustiante era ver que ela não evoluía, não sabíamos o que fazer: reter, reprovar, aprovar... Como proceder? Como avaliar? Como trabalhar? Acionamos o núcleo que nos informou que por ser "laudada", a aluna não poderia reprovar, tentamos refutar isso com documentos, mas o núcleo argumentava que uma retenção de série não seria bom para a aluna, nem para a família, nem para a escola e que, neste caso, ela deveria ser aprovada para as séries posteriores até que ela pudesse "sair" escola. Ou seja, todo o trabalho que fizemos não valia de nada... (P4)

Aqui, P4 deixa transparecer que o esforço empenhado por ele na inclusão do aluno foi dispensável (“não valia de nada”), pois instâncias superiores não respaldavam seu ofício. A reprodução da exclusão do aluno fica evidente, isto é, não é seu desenvolvimento e aprendizagem que estão em pauta. Tudo se resume a cumprir uma legislação, o que demonstra a ineficácia da EI neste contexto. Temos, então, os “excluídos de dentro” (Bourdieu; Champagne, 1998) caracterizados por estarem inclusos no processo atuando como figurantes e não como sujeitos atuantes. A partir destas análises, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

Retomando nosso objetivo principal de compreender quais os fatores condicionantes para a configuração dos contextos pesquisados, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de IC relatados, consideramos que, talvez, este artigo apresente mais problematizações do que conclusões e respostas. Deste modo, acrescentamos que tal movimento acompanha rumos atuais da linguística aplicada, em que são levantados problemas de linguagem para que o desenvolvimento incorra na resolução destes.

Acreditamos que, no âmbito da EI, o ofício do professor tem sido maltratado como identificamos a partir dos sujeitos de pesquisa que relatam a carga negativa e sofrimento vivenciados por eles nos IC. Por mais esforços e busca sem sucesso por conhecimento/formação e adequação de práticas, não havia reconhecimento de suas ações por pais, instâncias superiores e/ou seus pares. Alguns verbalizaram suas frustrações e até mesmo fracasso diante das dificuldades da profissão. Tais fatores impedem muitos docentes de agir, tornam-se lotófagos, anestesiados pela falta de formação, suporte e validação de suas práticas.

Destaca-se também que, nos relatos coletados, houve apenas uma menção a questões específicas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, sobre a adaptação de conteúdos à modalidade oral da língua. Constata-se, desse modo, que quase todos os professores concentraram suas reflexões a partir de temáticas comuns a todos os contextos de educação básica. Acredita-se que tal fator revela uma consciência limitada sobre as especificidades que envolvem o ensino de LE, o que possivelmente acarretaria em minimização das potencialidades das práticas de linguagem em sala de aula e de seus significados.

Outro ponto importante constatado foi a reprodução do *status quo* de exclusão na inclusão. Discorremos na seção 1 sobre a EI, segregação e exclusão. Consideramos que, EI, como se apresenta atualmente, pode ter vencido a segregação por força de lei, mas ainda temos um longo caminho a ser percorrido para vencer a exclusão. Os alunos públicos-alvo da educação especial dentro de escolas regulares são retirados de sala, ignorados e subjugados. Esta situação imprime à EI uma caracterização superficial que acaba prejudicando os atores engajados nesta ação: professor e aluno.

A falta de suporte e de formação adequada coloca os bons profissionais da educação diante de dilemas éticos e, então, estes precisam decidir entre agir e paralisar, entre o certo e o errado. Porém, evidenciamos a dificuldade destes professores em sair da inércia e iniciar o processo de transformação para a verdadeira inclusão diante da pedagogia dos pequenos ajustes. Esta por sua vez, como era de se esperar, não supre toda uma gama de deficiências, diagnósticos de transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades/superdotação com as quais se deparam, e quando ela falha, voltamos à reprodução do *status quo*, voltamos ao processo de exclusão.

Procuramos demonstrar que o que tem ocorrido na prática não se trata de EI e que, apesar de importantes vitórias na área como o amparo legal, temos muito para aprender no sentido de concretizar e fazer valer o texto da lei. Logo, pesquisas como estas são necessárias

no sentido de promover essa discussão e suscitar possíveis encaminhamentos para a melhora da qualidade do ensino de línguas adicionais.

Finalizamos destacando a disposição dos profissionais que participaram desta pesquisa e, acreditamos que existam muitos outros como eles, tendo seus ofícios maltratados e, mesmo assim, resistindo à reprodução da exclusão e preocupados com o processo da verdadeira inclusão.

Referências

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 475–497, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGV LZftjWncGqMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217–227.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acesso em: 20 mai. 2022.

DOURADO, M. R. S.; GOMES, A. R. B. Por que não trabalhar blurb?: em busca de metodologia sensível ao cérebro de um aluno com síndrome de Down. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 169–200.

FONTANA, M. V. L. Novos Odisseus, antigas odisséias ou das pessoas com necessidades específicas diante da simples necessidade de aprender uma língua estrangeira. In: TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 281–310.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93. p. 207–224, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13–41.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R.; ARAUJO, G. H. C.; LEITAO, L. V. O trabalho do professor e a inclusão escolar: as fragilidades do reconhecimento no ofício. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10922>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ROSA, R. G. “*Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante*”: contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.

SECCATO-GUEDES, M. *Incidentes Críticos na formação de professores de Língua Inglesa: conceitos, características e reações*. 2020. 419 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. Adaptação de Sequência Didática para ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 201–227.

WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto, Canadá: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.), 1972.