

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Carla Cristina Gaia dos Santos<sup>1</sup>**

Instituto Federal do Paraná – Campus Telêmaco Borba (Professora)

Eixo Temático 5: Formação de Professores

## **Resumo**

Em 2007 Ortenzi publicou um estudo no qual a autora analisa as temáticas recorrentes nos resumos submetidos ao I CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas ocorrido no ano de 2006, um congresso pioneiro para área de formação de professores de línguas, assim como de formação de professores de língua inglesa, e que tem mobilizado grande parte dessas comunidades de pesquisa desde a sua primeira edição. Nesse estudo publicado, no entanto, percebe-se que não há naquele momento pesquisas que investiguem ou discutam aspectos relacionados à formação desses docentes para a educação inclusiva. Em 2016, o evento mapeado por Ortenzi, completou uma década, chegando a sua sexta edição. Assim, o objetivo do presente artigo é a averiguação dos avanços e das lacunas em pesquisas sobre a temática de formação de professores de línguas e de língua inglesa com foco para o trabalho com a educação inclusiva tendo como período de análise essa primeira década de existência do CLAFPL. Para isso, proponho a análise qualiquantitativa do caderno de resumos do VI CLAFPL, realizado em 2016. Ao observar os estudos e pesquisas apresentadas durante o evento naquele ano que buscaram mapear as pesquisas relacionadas ao campo de formação de professores e de professores de língua inglesa, conclui-se que, embora as temáticas estudadas nessas áreas sejam plurais, é carente a problematização e o número de

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras e Doutorado em Letras (em andamento) pela Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail para contato: carla.gaia@ifpr.edu.br

pesquisas em torno da formação docente para a prática da educação inclusiva nas diferentes etapas de educação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de Línguas. Formação de Professores de Língua Inglesa. Educação Inclusiva.

## **Introdução**

Este artigo discute a formação de professores de língua inglesa, para o trabalho em contextos de educação inclusiva. Desde a década de 1990, com a realização da *Conferência de Educação para Todos* e a publicação da *Declaração Salamanca* em 1994, as políticas públicas educacionais tem convergido esforços na direção da inclusão, ou seja, na ampliação da oferta da Educação Especial em consonância com as escolas regulares de educação básica. Tal perspectiva de ensino é ainda enfatizada pela *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, promovida em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), sancionada no Brasil via o Decreto n. 186, de julho de 2008, e reforçada pela mais recente Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*.

Contudo, partindo de mapeamentos de pesquisas referentes à área de formação de professores de línguas, como os realizados por Gil (2005), Castro (2006) e Ortenzi (2007), percebo que pouca ou quase nenhuma atenção vinha sendo destinada a discutir a formação de professores de línguas, ou ainda de professores de língua inglesa, para atuação nas diferentes etapas da educação inclusiva até recentemente. Ortenzi (2007), ao analisar as temáticas de resumos submetidos à primeira edição do CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, em 2006, destaca-o como “[...] um marco na organização do que parece ser a comunidade de formadores de professores de línguas do Brasil.” (p. 124). Segundo a pesquisadora, trata-se de um evento pioneiro e de grande expressividade que tem contado

com a participação da comunidade de formadores de professores de línguas, materna ou não. Em sua primeira edição, Ortenzi (2007) destaca com grande visibilidade de pesquisas na área referida temáticas como: a) o currículo de formação de professores, b) o estudos de crenças, representações, teorias pessoais e concepções; c) linguagem na formação de professores; d) a formação do formador de professores; e) a identidade do professor de língua inglesa; f) a reflexão colaborativa. Em menor quantidade há destaque para as temáticas: g) formação continuada; h) parceria entre universidade e escola; i) tecnologia e formação de professores. Percebe-se que não há naquele momento do mapeamento pesquisas destinadas a investigação da formação de professores para lidar com as implicações da educação inclusiva na rede regular de ensino. Uma década após o estudo de Ortenzi (2007), o evento chega a sua sexta edição e, como veremos à frente, o cenário muda um pouco.

Dessa forma, proponho no presente artigo um olhar para os resumos publicados do VI CLAFPL, realizado em 2016, na cidade de Londrina, estado do Paraná, a fim de averiguar e mapear pesquisas comprometidas com o campo da educação inclusiva e sua relação com a formação de professores de línguas e de língua inglesa. Na primeira parte do artigo, início traçando o caminho histórico da língua inglesa no contexto brasileiro para, em seguida, olhar mais atentamente para a legislação que norteia a educação inclusiva em consonância à educação regular. Após apresentar tais considerações, parto para o mapeamento das pesquisas encontradas no caderno de resumos do VI CLAFPL, seguido das discussões sobre os avanços e as lacunas nessa área. No mapeamento olho principalmente para os estados e as instituições nas quais as pesquisas vêm sendo realizadas, o quantitativo destinado especificamente à área de língua inglesa, as identidades mais comumente abordadas e os focos investigativos mais recorrentes dentro da temática formação de professores de línguas e educação inclusiva. Este artigo surgiu a partir de minha participação na disciplina de Formação de Professores de Línguas na Universidade Estadual de Maringá durante o Doutorado em Letras.

## **O ensino de língua inglesa no Brasil e as implicações para a formação de professores**

A formação de professores de língua inglesa em nível superior na história da educação brasileira é uma preocupação recente, pois, como aponta Ortenzi (2007), destaca-se nessa trajetória “[...] a dependência cultural, a falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira” (p. 122). De acordo com a pesquisadora, que busca referências no trabalho de Teixeira (1989), a colonização portuguesa deixou como legado no Brasil a ideia de impotência cultural, ou seja, de incapacidade de produção de uma cultura própria, gerando uma população que se via, portanto, na posição de consumidora do que era produzido lá fora, principalmente no eixo Europa – Estados Unidos. A própria educação superior foi um passo tardio na nossa história, a qual repercutiu até hoje as consequências de uma educação de bases utilitárias e pragmáticas.

Além de tais fatores, destaco também a forte comercialização da educação e do ensino de língua inglesa em nosso país. Desde os tempos mais remotos, a educação formal da colônia moldou-se em consonância aos interesses das elites, as quais precisavam de mão de obra barata e relativamente preparada para as demandas do momento. Quando a família real portuguesa vem fugida para o Brasil com a ajuda da escolta inglesa, o Brasil paga alto por tal proteção. Seus portos foram abertos, seus bens leiloados a preços de banana e a tarifação de produtos ingleses importados era ainda mais baixa do que a própria tarifação de produtos portugueses. Como resultado, tal qual destaca Gilberto Freyre em *Ingleses no Brasil* (1977), o imperialismo britânico passou a exercer influências em todas as esferas da nossa sociedade, gerando a necessidade e o interesse dos governantes daquele momento em instituir formalmente o ensino de língua inglesa no Brasil, mais especificamente por meio Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João e da Decisão nº 29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809. Como salienta Freyre (1977), a abertura dos portos acarretou a

necessidade de tradutores, intérpretes e pessoal capaz de comunicar-se minimamente para efetivação dos negócios que eram de interesse da elite dominante. Dessa forma, o que pode parecer um início de incentivo linguístico instituído naquele momento, certamente não visava favorecer os trabalhadores ou a educação da colônia, mas sim os novos interesses comerciais da Coroa.

Entre altos e baixos, a língua inglesa seguiu, então, por séculos nos currículos brasileiros, ganhando ainda mais força com a chegada do século XX e a influência do cinema hollywoodiano no cotidiano da população de maneira geral. Como consequência para o campo de estudos de língua inglesa no Brasil, métodos e abordagens de ensino foram importados juntos com a Coca-Cola e o Rock'n Roll. Na década de 1930, o Brasil instituiu oficialmente o Método Direto como abordagem de ensino e aprendizagem e, como afirma Leffa (1999, p.5), “pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua”. Mas o contexto da escola pública brasileira não conseguiu adequar-se ao Método Direto, um método que não contemplava em nada a realidade daquele contexto, resultando em um ensino de língua inglesa fraco, ineficiente e ainda mais dependente de padrões tradicionais e pragmáticos. Como resultado dessa conjuntura política, chegam ao Brasil os primeiros cursos particulares de idiomas, decorrentes principalmente da tentativa de reestabelecimento de controle econômico em território nacional por parte do governo britânico que se via ameaçado pela grande influência estadunidense, fundando em 1934 a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Como resposta a essa iniciativa, o governo estadunidense funda em 1937 a sede do Instituto Binacional Cultura Brasil – Estados Unidos. Assim a língua inglesa torna-se, ainda que tacitamente, mais um dos bens de consumo da elite brasileira.

Falar inglês era o anseio da população, algo distintivo de classe, tido como erudição, que, mesmo deixando de ser obrigatório na educação pública por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, cresceu no mercado privado ancorando-se principalmente no mito que associava a capacidade de

comunicação em língua inglesa com melhores condições de trabalho e, quase que conseqüentemente, melhores condições de acesso a bens materiais. Dessa forma, não parece exagero afirmar que a LDB de 61, apesar de não ser o pontapé inicial, marca o ápice propulsor da privatização do ensino de língua inglesa no Brasil, pois retira o ensino de línguas como obrigatoriedade do Estado justamente em um momento de grande expansão econômica e cultural da língua inglesa como língua da economia e do movimento globalizante. Concomitantemente, a forte onda da política nacionalista da década de 60 resulta no aumento da carga horária das aulas de língua portuguesa nos currículos escolares e fortalece as licenciaturas nessa língua. Como explica Paiva (1996), a língua portuguesa passou inclusive a ser requisito para a formação em língua inglesa no nível superior, o que tornava insuficiente a carga horária da língua inglesa e de suas respectivas literaturas nessas licenciaturas. Conseqüentemente, sem a obrigatoriedade do ensino de línguas que não fossem o português na educação básica da rede pública, podemos inferir que, naquele contexto, a maior demanda de formação de professores de língua inglesa era para a rede privada de ensino, e essa estava condicionada aos jogos econômicos das leis de oferta e da procura de um mercado que importava, dentre tantas coisas, também abordagens de formação tecnicista, assim como materiais didáticos e métodos de ensino, os quais eram vendidos como receitas certas para o sucesso.

É possível perceber, dessa forma, que as políticas educacionais no Brasil, mais especificamente as políticas que se referem ao ensino e a formação de professores de língua inglesa, estão diretamente relacionadas à tríade economia – política – educação. Sendo assim, quando em 1996 o ensino de línguas volta a ser obrigatoriedade do Estado a partir da publicação da nova LDB, uma imensa lacuna precisa ser reparada para atender as demandas de uma nova época da educação.

**Formação de Professores para a educação inclusiva: um olhar para a legislação brasileira**

Na década de 90, a Declaração Salamanca chamou a atenção de grande parte do mundo para a necessidade da inclusão, de uma escola capaz de atender a todos os alunos, independentemente de suas especificidades de aprendizagem. E desde então as políticas públicas educacionais tem trabalhado no sentido da inclusão, ou seja, na ampliação da oferta da Educação Especial em consonância às escolas regulares de educação básica:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, 1994).

Durante a história da humanidade, na grande maioria dos casos, o diferente ora foi visto como ameaça, ora como limitação, ora como castigo, quase sempre delegando aos sujeitos enquadrados nessa categoria a posição de inimigos da nação, no primeiro caso, ou alvos de piedade e comiseração, nos demais, resultando muitas vezes em relações de abusos, seja em termos físicos, sociais, econômicos ou educacionais. Na antiguidade a crença vigente era que pessoas diferentes dos padrões normativos, seja em termos físicos, psíquicos ou cognitivos, eram castigadas pelos deuses e estavam na terra pagando por erros, os quais muitas vezes, não eram nem mesmo seus. Estavam, dessa forma, destinados ao purgatório de acordo com crenças de uma hegemonia dominante. O próprio Cristianismo, ancorado na Bíblia, como salienta Oliver Sacks (2010), confundia a habilidade falada das línguas orais com a capacidade cognitiva, exaltando a voz e o ouvido como “a única verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar” (SACKS, 2010, p. 31). A ideia de língua falada como o único meio de comunicação impedia que os surdos, por exemplo, assim como qualquer outra pessoa com particularidades que, por razões diversas, não desenvolvessem a fala, se confessassem e, logo, esses eram vistos como pecadores natos.

O Brasil trilhou um longo caminho para chegar até o momento atual da educação inclusiva, dando seus primeiros passos ainda no tempo do império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos localizados no Rio de Janeiro. No século XX foi a vez do Instituto Pestalozzi - 1926, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, seguido da Sociedade Pestalozzi, que oferecia atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Contudo, não se efetivara até então medidas legais que garantissem acesso universal à educação, permanecendo, esses grupos, direcionados por políticas de caráter especiais e assistencialistas.

Apenas com a Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser vista como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, Art. 205), promovendo “[...] o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (art.3º inciso IV). A Constituição ainda estabelecia a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206) como um dos princípios para o ensino e garantia a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Dessa forma, quando em dezembro de 1994 a Portaria N.º 1.793 advoga pela inclusão da disciplina de *Aspectos Ético-Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* nos diversos cursos superiores, dentre eles também nas licenciaturas, encontramos aí um marco importante na história de formação de docentes, como pode ser conferido a seguir:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.



Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos—Ético—Políticos— Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (BRASIL, PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994).

Em seu artigo terceiro a referida Portaria ainda recomenda “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.” (idem). Assim, quando em 1996 a nova LDB é sancionada, ela não apenas retorna ao Estado a obrigatoriedade do ensino de línguas na educação básica a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, como também garante a oferta da educação especial desde a educação infantil e, ainda, garante currículos voltados para cada especificidade, bem como professores com formação adequada para tais contextos de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, LDB de 1996, Art. 59).

Vale destacar que até recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referia-se aos alunos atendidos pela educação especial como “educandos com necessidades especiais”, tendo sua redação alterada para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” pela Lei 12.796, de 2013. Já a lei 13.415 de 2017 que altera dentre muitos também o artigo 62 da LDB, o qual garante que a formação de docentes para atuar na educação básica e, portanto, também nas

salas inclusivas que fazem parte da educação básica, aconteça em nível superior em cursos de licenciatura plena, é complementada pela Lei 13.478, do mesmo ano, dando prioridade, no Artigo 62-B, parágrafo 3, de ingresso nas universidades para professores “que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e **língua portuguesa**.”<sup>2</sup> Essa passagem merece destaque, pois marca, em termos legais, uma retomada de políticas neonacionalistas no contexto brasileiro e que parece crescente na atualidade.

As redações de 2017 também acrescentam na LDB, mais especificamente no parágrafo único do Artigo 66, a possibilidade de exercício do magistério através daquilo que denomina *notório saber* que, de acordo com a redação em questão, é aquele “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, [o qual] poderá suprir a exigência de título acadêmico.” (BRASIL, 1996). Mesmo com a especificação do título de doutorado em área afim, tal parágrafo parece, no mínimo, contraditório aos artigos que o antecedem, os quais frisam a necessidade de formação acadêmica em cursos de licenciatura plena, complementadas por períodos de prática de ensino distribuídos ao longo dos cursos. Em termos práticos, o ‘notório saber’ abre brechas na legislação, mas não anula a importância do período prático das licenciaturas como espaços de construção crítico-reflexivas para professores da educação básica.

A formação de professores para atuarem na inclusão dos alunos que a legislação acima relacionada denomina *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* é também garantida pelos: a) Decreto 3.298 de 1999; b) pelo Parecer CNE/CP n. 9 de 2001, o qual, especificamente ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, garante o acolhimento e trato com a diversidade como práticas inerentes desse processo formativo; c) pelo documento intitulado *Parecer nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, de 2008, o qual marca e fundamenta o posicionamento das políticas nacionais, indicando não apenas seu ponto de partida (educação especial), como o ponto de chegada

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.

pretendido (educação inclusiva); d) bem como a LBI 13.146 de 2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominado de *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, a qual assegura em seu artigo 28 não apenas a formação de professores capacitados e o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, como garante a inclusão de conteúdos curriculares “em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, Art. 28, XIV).

Outro ponto a destacar no Estatuto da Pessoa com deficiência é fato de que, apesar de ser efetivamente uma lei para a inclusão, ela não pressupõe deveres para as pessoas que enquadra nas categorias de deficiências. Uma rápida passada de olhos pela lei em questão é capaz de mostrar que a pessoa com deficiência, frente ao Estado, tem apenas direitos. Certamente essa é uma maneira de amenizar um longo percurso histórico de exclusões, mas não deixa de ser problemático, pois, legal e tacitamente, nossa sociedade ainda não espera que essas pessoas sejam também sujeitos atuantes e transformadores do meio que ocupam, não espera que tenham deveres.

Dessa forma, apesar das inúmeras conquistas atingidas, nossa sociedade, de maneira geral, continua agrupando uma gama de identidades e particularidades, as mais diversas possíveis, sob a égide de uma suposta Educação ‘Inclusiva’ e, como consequência de um déficit social, muito mais do que físico ou biológico, continua segregando grupos inteiros, delegando-os a condições periféricas de sobrevivência, de trabalho e de educação. Condições essas quase sempre condicionadas aos achismos do poderio hegemônico de cada dado contexto e que, inevitavelmente, perpetua o mito da suposta normalidade, contrapondo, de um lado, o grupo que classifica como *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, de outro, os não-deficientes. Assim, apesar das inúmeras conquistas, não há como negar que, infelizmente, tal contraposição é, ainda, segregativa e dicotomizante, pois não consegue distanciar-se efetivamente do

pressuposto de que há um centro ao qual certos grupos devem ser incluídos e adequados, não supera a ideia de normalização desses sujeitos.

Acredito que uma forma de subverter tal situação é aumentar a visibilidade do potencial de agência dos sujeitos abordados pelas leis de inclusão. Mas, para isso, precisamos de profissionais bem preparados que atuem nas diversas instâncias da vida pública, principalmente nas escolas da rede regular que devem ser efetivamente inclusivas, desconstruindo as dicotomias e, principalmente, as tentativas tácitas de normalização desses sujeitos. Para isso, contudo, é de extrema importância o fomento de pesquisas nessa área e, conseqüentemente, a preocupação com a formação docente inicial e continuada.

### **Informações mapeadas: VI CLAFPL**

Para a realização desse estudo, foram analisados os resumos de trabalhos submetidos ao VI CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, um evento que há mais de uma década reúne expressiva parcela da comunidade de formadores de professores de línguas. Foram 1.074 resumos de trabalhos submetidos, entre conferências, mesas redondas, comunicações individuais, comunicações coordenadas, comunicações em simpósios e pôsteres. Desse número, 29 referem-se à trabalhos dedicados a educação inclusiva e suas relações com a área de formação de professores de línguas, totalizando um total de três por cento dos trabalhos apresentados entre os três dias de congresso. Dentre os vinte e nove trabalhos identificados, 11 referem-se especificamente à área de língua inglesa, ficando os demais divididos entre outras línguas, como língua espanhola, portuguesa, língua brasileira de sinais e literaturas.

Os trabalhos encontrados foram ou estão sendo desenvolvidos em diversas partes do Brasil, em sua grande maioria em instituições públicas, sendo que apenas um dos trabalhos encontrados está vinculado a uma instituição de ensino superior particular e outros dois vinculados uma universidade chilena.

No mais, os trabalhos dividem-se entre cinco instituições públicas paranaenses, três instituições públicas paraibanas, duas públicas paulistas, uma pública sergipana, uma pública mineira e mais uma pública carioca. O estado do Paraná somou sozinho quarenta e um por cento dos trabalhos mapeados durante o VI CLAFPL que convergem interesse sobre a educação inclusiva. Tal número, entretanto, não pode ser considerado em termos gerais, pois o fato de a edição do Congresso analisada nesse trabalho ter sido sediada em uma universidade paranense certamente contribuiu com tal quantitativo. Ainda assim, é possível perceber a grande relevância das instituições públicas de ensino no desenvolvimento científico da formação de professores de línguas na perspectiva da inclusão.

Grande maioria dos trabalhos mapeados durante o VI CLAFPL convergiram interesse específico para as identidades surdas e cegas, somando juntos oitenta e um por cento dos trabalhos encontrados. Onze por cento, apesar de dedicarem-se a educação inclusiva, não optaram por abordar uma identidade específica, mas olham para a inclusão de maneira abrangente. Outros quatro por cento dos trabalhos focalizavam a dislexia e mais quatro por cento a Síndrome de Asperger.

No que se refere aos focos investigativos mais recorrentes dentro da temática formação de professores de línguas e educação inclusiva, com maior recorrência, doze dos trabalhos encontrados, encontra-se o foco “discussão de experiências/relatos de pesquisas”; seis destinaram-se a “discussão teórica” e outros seis a “investigação de práticas”. Nesse último, quatro investigavam práticas de ensino e suas implicações na formação docente, enquanto duas investigavam especificamente práticas de formação docente para inclusão. Com menor ocorrência, uma de cada, encontramos “investigação de crenças e percepções”, “papel de tecnologias aplicadas a educação inclusiva”, “estratégias de produção de material de didático pelos professores”, “discussão de possibilidades e desafios” e “análise de desempenho”, mais especificamente em provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

## **Discussão**

Apesar do baixo número de pesquisas mapeadas durante o VI CLAFPL que residem no ponto tangencial entre a formação de docentes de línguas, formação de professores de língua inglesa e a educação inclusiva, apenas três por cento dos mil e setenta e quatro trabalhos inscritos por meio de resumos, elas nos ajudam a ter uma ideia dos pontos norteadores para essa área de interesse. Notamos que dentre os trabalhos analisados destacam-se as pesquisas relacionadas à área de língua inglesa, em contraposição às demais línguas e literaturas, além da importância de fomento às pesquisas nas instituições públicas de ensino superior, pois, entre institutos e universidades estaduais e federais, elas somam juntas noventa por cento das instituições preocupadas em investigar e avançar nas discussões sobre tal problemática. Ao que parece, essa discussão é ainda de menor interesse para os setores privados de ensino.

Outro fator a ser destacado é a grande quantidade de pesquisas preocupadas com as identidades surdas incluídas nas salas de ensino regular. Acredito que tal quantitativo seja reflexo das lutas enfrentadas há décadas pelas comunidades Surdas em busca de maior representatividade política e melhores condições de acesso à educação e às oportunidades no mundo do trabalho. O fato de as identidades Surdas serem umas das poucas enquadradas pelas leis da educação inclusiva que conseguiram conquistar nos últimos anos legislações específicas para suas necessidades idiossincráticas, bem como cursos de licenciatura e bacharelado em nível superior particularmente voltados para o estudo da língua brasileira de sinais e suas respectivas literaturas, certamente tem surtido efeitos positivos no meio acadêmico.

Contudo, diferentemente do que apontam Gil (2005) e Ortenzi (2007) sobre as pesquisas da área de formação de professores de maneira geral, a preocupação com a formação crítico-reflexiva do professor línguas para atuar em contextos inclusivos ainda não é um tópico que tem recebido grande destaque ou interesse de investigação. Isso é alarmante, pois tanto a área de língua inglesa, quanto à área da educação inclusiva carregam um grande

histórico relacionado à importação de métodos e abordagens político-educativas historicamente impostas em movimentos *top-down*.

As discussões de práticas e experiências juntamente às discussões teóricas somam o maior quantitativo de pesquisas dentro da temática de formação de professores e educação inclusiva, fato compreensível dada a incipiência das discussões. Mas outras áreas certamente merecem maior incentivo e fomento de pesquisas de maneira urgente, tais quais a investigação e a implementação de práticas crítico-reflexivas em cursos de formação inicial e continuada, assim como a questão da capacidade de autoria dos docentes inseridos em contextos de educação inclusiva, visto que a escassez de materiais didáticos nessa área é imperativa.

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou oferecer um panorama das pesquisas desenvolvidas dentro da linha de formação de professores de língua, formação de professores de língua inglesa e formação para atuação na educação inclusiva tendo como recorte a primeira década de ocorrência do CLAFPL. Tal exame não se pretendeu exaustivo, pelo contrário, trata-se de uma exploração inicial das publicações de resumo de trabalhos submetidos à sexta edição do congresso. Como apontou Ortenzi (2007), o referido congresso tem reunido expressiva parcela da comunidade de formadores de professores e se configura, portanto, como um espaço para interlocução dos trabalhos desenvolvidos em nível de América Latina. Vejo, portanto, o congresso como possibilitador de diálogos entre os formadores de professores e de pesquisadores nessas áreas aqui abordadas.

Inicialmente foi traçado um panorama da trajetória do inglês no contexto brasileiro para, em seguida, olharmos atentamente a legislação que norteia a educação inclusiva na educação básica, ambos na tentativa de estabelecer um paralelo com a linha de pesquisa de formação de professores. O mapeamento e as discussões mostraram que a última década apresentou avanços

importantes nessas pesquisas, mas também que muito ainda precisa ser feito, pois, mesmo os temas mais recorrentes ainda foram pouco explorados.

## Referências

BRASIL. **Lei 4.024**, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria 1.793**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298**, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 9**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 186**, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146**, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415**, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.478**, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13478.htm)>. Acesso em: Jul. 2020.



CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p. 293-329.

CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6, 2016. Londrina, PR. **Caderno de resumos**. Disponível em: <<http://www.viclafpl.com.br/wp-content/uploads/2015/09/caderno-resumos-20161020-201200.pdf>>. Acesso: Jul. 2020.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil**. São Paulo, SP: Editora Jose Olympio, 1977.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 173-182.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

ORTENZI, D. I. B. G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. In: **Acta Sientiarum**. Maringá, v. 29, n. 2, 2007, p. 121-127.

PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras. In: **ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, 1., 1996, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Alab, 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: Jul. 2020.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: MOTTA, L. T. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: Jul. 2020.