

Capítulo 10

A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas¹

Betânia Passos Medrado

Maria Antonieta Alba Celani

Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas ideias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e dessa forma promover desde já a justiça e os direitos para todos os alunos (RODRIGUES, 2006, p. 317).

Resumo: Nas últimas décadas, no Brasil, muitas leis têm sido promulgadas com o objetivo de garantir a inclusão de todas as pessoas com deficiência nos mais diversos contextos. Contudo, observa-se ainda uma enorme distância entre as políticas públicas e as práticas, principalmente, no que concerne ao contexto escolar. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei 13.146/ 2015) foi sancionada com o intuito de agregar, em um único dispositivo legal, todos os direitos da pessoa com deficiência e que estão, por vezes, dispersos em diferentes leis, convenções e decretos. Sendo assim, este texto objetivou discutir a formação de professores de línguas à luz da LBI e, a partir da análise dos artigos 27 e 28 do Capítulo IV, que trata sobre os Direitos à Educação, avaliar quais demandas são apresentadas como fundamentais para

1 As reflexões, neste texto, são oriundas da pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada “Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação docente no Brasil”, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC) sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, em 2016.

um debate atual sobre a formação de professores de línguas. Nossa análise evidenciou que a LBI, ao apresentar os referidos artigos, traz implicações não só para os currículos dos cursos de licenciatura, como também para a pesquisa e a formação continuada de professores. Algumas dessas demandas, no entanto, configuram-se como antigas questões sobre inclusão ainda não solucionadas no âmbito das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: inclusão; formação de professores; língua estrangeira.

Abstract: For the past decades in Brazil, many laws have been enacted in order to guarantee the inclusion of disabled people in different contexts. However, it can be observed that there is still a great gap between political policies and the practices, especially those related to educational contexts. Most recently, the Brazilian Inclusion Law (LBI, Law 13.146/ 2015) was sanctioned with the purpose of putting together, in the same legislation, all the rights of disabled people. These were, to a certain extent, dispersed in different laws, conventions and decrees. Therefore, this text aimed at discussing language teacher education in the light of the Brazilian Inclusion Law (2015) and based on the analysis of the articles 27 e 28, evaluate which demands are presented as crucial to a current debate on language teacher education. Though, our analysis highlighted that the LBI, when presenting these articles, brings implications, not only for the curricula of the language teacher education courses, but also for research and in-service teacher education programs. Some of these demands, however, turn out to be old questions not yet solved within the scope of pedagogical practices.

Keywords: inclusion, teacher education, foreign language.

10.1 Introdução

O Brasil tem produzido, nas últimas décadas, um volume expressivo de dispositivos legais que regulamentam e garantem a inclusão social e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência². Mais recentemente, a sanção da Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 /2015, tem fomentado, de maneira crescente, a discussão sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiência nos mais diversos contextos escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Essa reflexão é revigorada, principalmente, pelo fato de a Lei Brasileira de Inclusão (doravante LBI), no capítulo que concerne ao direito à Educação, estabelecer várias ações que, direta e indiretamente, representam um impacto

2 Para uma consulta desses dispositivos, conferir <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>.

significativo nos currículos dos cursos de licenciatura. A nosso ver, a lei encoraja a revisão e a atualização dos currículos da formação inicial para que o perfil do aluno egresso pautar-se em uma perspectiva inclusiva de educação. Além disso, muitas das proposições contidas na referida lei também impactam os projetos de formação continuada, haja vista ser preciso propor ações, junto com professores em serviço, que viabilizem a concretização de uma escola menos excludente.

Portanto, dentre todas as questões que nos parecem urgentes sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro atual, o debate sobre inclusão é imprescindível e inadiável. É, igualmente, no campo da Linguística Aplicada e da formação de professores que essa discussão deve ser realizada (MEDRADO, 2016), uma vez que não há como tratar de produção e avaliação de material didático, por exemplo, sem abordar as estratégias pedagógicas ou os saberes necessários para que esse material seja acessível também ao aluno com deficiência. Do mesmo modo, não vemos como sendo possível discorrer sobre interação em sala de aula sem considerar as características desses alunos ou promover espaços de reflexão sobre a prática docente nos quais professores examinem as barreiras atitudinais que, muitas vezes, os impedem de atuar como professores inclusivos. Isto é, não há como refletir sobre formação sem considerar práticas que, efetivamente, contribuam para uma escola mais justa e ética. Atender a essa perspectiva é, sem sombra de dúvidas, revisitar antigas abordagens de ensino em busca de novas possibilidades para a formação de professores de línguas estrangeiras e, sobretudo, compreender as práticas discursivas que engendram as políticas sobre inclusão e constituem os sujeitos construídos nas/por essas práticas.

Diante do exposto, objetivamos, neste capítulo, fazer uma análise de alguns parágrafos que compõem o capítulo IV da LBI, principalmente aqueles que trazem implicações para os currículos das licenciaturas e, por conseguinte, para as práticas pedagógicas na educação básica. Nosso intento é ajuizar os desafios que estão postos para a formação na lei supracitada e que precisam, com urgência, ser considerados pela comunidade acadêmica.

Para tanto, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, fazemos um breve histórico sobre a LBI, comentando seu contexto de produção, principais características e inovações; em seguida, discutimos alguns parágrafos dos artigos 27 e 28 do capítulo IV, enfatizando de que maneira eles estabelecem demandas para uma formação de professores pautada em uma perspectiva inclusiva; e, na última seção do capítulo, avaliamos se a LBI, como texto normativo, traz, de fato, novas exigências, ou se elas ainda reproduzem necessidades já conhecidas sobre a educação básica e, conseqüentemente, para a formação de professores de línguas estrangeiras.

10.2 Algumas notas sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)³

Em um país que possui, segundo o último Censo (IBGE, 2010), mais de 45 milhões de pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência⁴, a LBI é, talvez, o documento mais completo no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Proposta em 2000⁵ como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e, finalmente, sancionada em julho de 2015, a Lei entrou em vigor em janeiro do corrente ano, tendo como fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil (principalmente os Artigos 205 e 208), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (em seu Art. 26, item 1) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012⁶). Além disso, em seu texto, a LBI incluiu muitos dos pleitos que foram apresentados por diferentes instâncias políticas e civis ao longo dos quinze (15) anos em que o Estatuto tramitou no Congresso⁷.

Assim, articulando seus mais de 120 artigos a uma vasta legislação que já previa inúmeros direitos para pessoas com deficiência, a LBI elaborou um complexo dispositivo de inclusão ao normatizar recursos e meios para o acesso dessas pessoas à saúde, à escola, à moradia, à cultura e ao trabalho. Além disso, alterou e revogou algumas leis e decretos já existentes sobre a referida matéria (FARIAS et.al., 2016), responsabilizando não apenas o Estado pela garantia do direito à Educação, mas também a família, a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Dentre os vários avanços nos direitos das pessoas com deficiência⁸, juristas e políticos concordam que uma das maiores atualizações da lei está, justamente, no

3 Lei 13.146, de 2015.

4 Para este e outros dados do último Censo, acessar <http://censo2010.ibge.gov.br/>.

5 Projeto de Lei 3638/00 do então Deputado Paulo Paim.

6 O texto da convenção, assinado em Nova York, em 2008, foi incorporado à legislação brasileira no mesmo ano, por meio do Decreto nº 186. Embora publicado em 2008 e com ordenamento constitucional desde 2009, fazemos referência ao texto da 4ª edição revista e atualizada.

7 A deputada Mara Gabrilli, relatora do projeto de lei no Congresso Nacional, recebeu e acatou sugestões por meio da plataforma acessível *e-democracia* para pessoas com deficiência visual e auditiva.

8 Entre suas inovações, a LBI estabelece: avaliação de pessoas com deficiência para auxílio-benefício realizada por equipe multidisciplinar; punição para escolas que cobrarem taxas extras de pais ao matricularem seus filhos com deficiência (que terão direito a profissionais de apoio sem nenhum custo adicional nas taxas de matrícula); multas mais caras para aquelas pessoas que estacionarem seus carros indevidamente em vagas para pessoas com deficiências; garantia de acessibilidade (intérprete de Libras, por exemplo) em processos seletivos e punições mais severas para atos discriminatórios, como detenção de dois a cinco anos para quem negar emprego a algum indivíduo em razão de alguma deficiência, dificultar o seu ingresso em planos de saúde ou recusar assistência

conceito de *deficiência* adotado pela LBI. Tanto em leis anteriores como no senso comum, o termo apresenta um sentido negativo, opondo-se ao que poderia ser considerado como “normal” e criando uma polaridade que está ainda bastante arraigada em nossa sociedade: a de que há pessoas “normais” de um lado e, do outro, pessoas “defeituosas”. Acreditamos que a lei em análise, de certa forma, desconstrói esse entendimento. Vejamos, a seguir, o Art. 2º no qual o termo é definido:

Art. 2º – Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras**, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Essa compreensão é reproduzida *ipsis litteris* da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) que, como afirmamos anteriormente, serve de texto-base para a LBI e reconhece a deficiência como “[...] um conceito em evolução” (BRASIL, 2012, p. 24). O texto da Convenção ressalta que a deficiência

resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, *op. cit.*, p. 24, grifos nossos).

A nosso ver, a mudança conceitual é decorrente de um entendimento de que a deficiência é muito mais do que uma condição biológica. O deslocamento de um modelo médico para um modelo social (BRASIL, *op. cit.*, p. 16) altera significativamente a forma como a pessoa passa a ser vista, evidenciando o fato de que a deficiência não é algo inerente ao humano. Ambos os textos, a LBI e a Convenção, relativizam o conceito ao colocarem o foco na relação construída entre o indivíduo e seus pares ou entre esse indivíduo e o meio. Assim, são os obstáculos arquitetônicos, como escadas e batentes, ou as barreiras atitudinais – estas resultantes da falta de conhecimento ou de preconceito –, que impossibilitam que uma pessoa com deficiência visual ou física desenvolva suas atividades cotidianas ou tenha acesso a certos ambientes. Dadas as condições arquitetônicas e de igualdade

médico-hospitalar à pessoa com deficiência. Além disso, prevê outros avanços, como a obrigação de disciplinas com conteúdos sobre deficiência em cursos superiores (que discutiremos mais adiante no texto) e a oferta de material acessível em cursos livres, como escolas de idiomas e de informática.

de interação, essas pessoas têm garantida a possibilidade de atuarem na sociedade desempenhando seus papéis como trabalhadores e cidadãos.

A compreensão de deficiência posta na LBI nos remete aos estudos de Vygotsky (1983 [1934]), que, no início do século passado, devido ao seu contato com pessoas com deficiência, desenvolveu pesquisas sobre defectologia⁹. O pensador russo preconizou que o maior problema dessas pessoas nunca foi a limitação física, ou seja, não ver, não ouvir ou não se locomover, mas as relações que elas mantêm com o mundo social.

Em sua proposta, considerada por muitos, na época, como uma visão pedagógica otimista (VAN DER VEER e VALSINER, 1991, p. 91), Vygotsky argumentava que a escola jamais poderia isolar as crianças com deficiência ou segregá-las e que colocar todos os alunos em um mesmo molde seria o maior dos erros pedagógicos (VYGOTSKY, 1983 [1934]). Para o pensador russo, dever-se-ia integrar as crianças à sociedade, permitindo que elas tivessem a oportunidade de conviver com outras crianças, consideradas como “normais”. Tal posicionamento se alinhava à visão de educação social que se desenvolvia na União Soviética de então, em oposição a uma acepção ocidental de *caridade social* – em voga até pouco tempo – para com as pessoas tidas como “anormais” (VAN DER VEER e VALSINER, *op. cit.*, p. 76). Ao participarem da vida social, segundo Vygotsky (*op. cit.*, p., 76), “[...] as crianças iriam, em um sentido metafórico, superar sua cegueira e sua surdez”. Assim, em relação às crianças com deficiência visual, mais especificamente, o pensador russo já defendia a ideia de que

A educação deve de fato fazer uma criança cega tornar-se uma criança normal, um adulto socialmente aceito e deve eliminar o rótulo e a noção de “defeituoso”, fixado ao cego. E, finalmente, a ciência moderna deve dar ao cego o que é correto para o trabalho social, não em forma degradante, filantrópica ou orientada para a invalidez (como tem sido a prática padrão até agora), mas em formas que correspondam à essência verdadeira do trabalho. Isto sozinho criará uma posição social indispensável para qualquer indivíduo (VYGOTSKY, *op. cit.*, p.150-151).

O redimensionamento do conceito de *deficiência* por Vygotsky e que, a nosso ver, é assumido tanto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como pela LBI, valoriza o papel fundamental das relações interpessoais para a constituição da pessoa e do desenvolvimento humano. Compreendendo que a ori-

9 O termo “[...] era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos” (VAN DER VEER e VALSINER, 1991, p. 73).

gem da construção do conhecimento encontra-se nos processos sociais mediados, o pensador soviético aponta para o entendimento de que não se pode admitir que as pessoas com deficiência sejam concebidas como indivíduos que não aprendem ou não têm direito ao conhecimento. Uma vez inseridas em espaços includentes, todas as pessoas, respeitadas as suas limitações e características, se desenvolverão.

Discutir o que é normal/anormal ou a condição de deficiência de um indivíduo também nos faz relacionar essa visão aos trabalhos de Skliar (2003; 2006), nos quais o pesquisador argumenta que, na seara dos estudos sobre inclusão, tem havido uma grande inquietação com os *diferentes* quando a preocupação deveria ser com respeito às *diferenças*. Assim, o autor defende a necessidade de se falar sobre as diferenças em educação para, a partir disso, “[...] não fazermos nenhuma referência à distinção entre *nós* e *eles*, nem inferirmos relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros” (SKLIAR, 2006, p. 30, grifos do autor). Nesse sentido, discutir as diferenças (de gênero, de etnia, de religião, de classe, de língua etc.) implica incluir a todos nós. Afinal, como ensina Skliar,

tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer aqui que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. [...] Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, *op. cit.*, p. 30-31, grifos do autor).

Dessa forma, ressignificar o entendimento de deficiência reforça a compreensão do direito de sermos indivíduos singulares e com narrativas também únicas naquilo que nos identifica física, política, cultural e socialmente. Portanto, essa visão provoca uma maneira igualmente distinta de entendermos a inclusão, haja vista ser fundamental, nesse processo, compreender nosso próprio lugar e suas idiossincrasias, o que é premente para que, a partir da lei, possamos, de fato, avançar.

A LBI propõe uma compreensão de inclusão que implica a mudança de visão de todo um modelo educacional já existente. Embora outros decretos e até mesmo a Carta Magna preconizem uma “Educação para Todos”, a LBI oferece caminhos e possibilidades de ação. Certamente, em termos de educação, precisamos esperar, no mínimo, décadas para constataremos mudanças na prática e observar o dis-

curso das políticas acontecerem. Contudo, concordamos com Demo (1998, p. 6) quando, há quase duas décadas, já argumentava que

Educação não faz milagre, sobretudo quando tomada como política isolada e meramente setorial. Mas pode ocupar lugar estratégico, quando vista como fundamento primeiro da oportunidade de desenvolvimento, no contexto da formação da competência humana capaz de história própria, individual e coletiva [...]. De nossa parte, não queremos dela o que não pode dar, mas queremos dela tudo o que pode dar. Nem mais, nem menos.

É nessa linha também que Mantoan (2015) tem defendido que o direito à Educação não admite barganhas e, tampouco podemos aceitar, como a autora reforça em seus diversos textos, que um projeto novo seja encaixado em uma matriz velha de concepção escolar. Não nos resta, então, outro caminho para viabilizar práticas escolares inclusivas que não seja aquele de pensarmos em currículos e programas de formação inicial e continuada que possibilitem uma nova arquitetura escolar.

Entre tantos avanços, este, o de não apenas provocar uma reflexão, mas apontar para a possibilidade de ações em vários segmentos da sociedade, seja, talvez, a maior contribuição da LBI. Portanto, segundo Pelegrinelli (2016),

Há um esforço junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que os cursos de ensino superior revejam suas grades curriculares. Dessa forma, faculdades de arquitetura e engenharia poderão oferecer disciplinas de acessibilidade. Assim, recém-formados estarão preparados para projetar serviços e obras que contemplem o Desenho Universal. A mesma lógica valerá para os cursos de medicina, que poderão incluir disciplinas como genética humana. Dessa forma, novos médicos saberão lidar com diagnósticos, como autismo ou doenças raras, de maneira clara e segura. O impacto dessa mudança é maior do que se imagina e começará a ser sentido em poucos anos, quando as primeiras turmas com esses conhecimentos se formarem (op. cit., 2016¹⁰)

É principalmente no espaço que nos diz respeito como formadores, mais especificamente, nos cursos de ensino superior, que avaliamos serem primordiais as mudanças naquilo que concerne aos currículos. A acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica e o direito à vida e à saúde preconizados pela LBI impõem aos diferentes cursos de graduação – das ciências exatas, biológicas e hu-

10 Fonte: <http://www.exerciciodorespeito.com.br/tag/lei-brasileira-de-inclusao-lbi/>.

manas – a inclusão de disciplinas que discutam essas questões para que os futuros profissionais estejam aptos, e mais importante, confiantes ao lidarem com todos os indivíduos, e com os mais diversos tipos de deficiência, sejam eles clientes, pacientes ou alunos.

10.3 Para a formação de professores de línguas: novas demandas?

O capítulo IV da LBI, que trata Do Direito à Educação (cf. Anexo para texto integral do capítulo), possui três artigos (27, 28 e 30¹¹), sendo que o primeiro, o art. 27, possui parágrafo único; o Art.28, 18 incisos; e o Art. 30, 7 incisos. Para fins de discussão, neste texto, cujo objetivo é refletir sobre as demandas para a formação inicial e continuada a partir da promulgação da lei supracitada, enfocaremos os textos do Art. 27 e dos incisos II, V, VI, X e XIV do Art. 28, por versarem sobre ensino, aprendizagem, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas.

Entendemos que o Art.27 é explícito quanto ao fato de a pessoa com deficiência ter garantido um ensino que respeite “suas características, interesses e necessidades”, o que vai ao encontro do respeito às diferenças individuais, cuja discussão foi feita em seção anterior. A redação do referido artigo estabelece que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, grifos nossos).

11 O Artigo 29, que previa a reserva de 10% das vagas de cursos de Ensino Médio Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-graduação para pessoas com deficiência, foi vetado. O veto se fundamentou na seguinte justificativa: “Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos – Prouni, o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar”.

Dessa forma, a inclusão requer do professor não o olhar benevolente ou generoso, mas o profissionalismo sensível para compreender as características e limitações da deficiência do seu aluno. Só assim será possível a esse aluno “alcançar o máximo desenvolvimento possível”, como está posto no texto do Art. 27. Julgamos que, se falta ao professor o conhecimento sobre determinada deficiência, ele pode buscar meios de aprender sobre ela. Não há outro caminho para a inclusão que não seja de enfrentamento dos próprios saberes, não apenas por parte dos professores, mas também dos gestores, da família, da comunidade etc. Admitir a insuficiência de saber nessa área, mas estar disponível para aprender é o grande desafio propiciador da viabilização de espaços para que o outro também aprenda e se desenvolva.

Outro aspecto que se apresenta, a partir do Art. 27, diz respeito aos conteúdos que podem/devem ser ministrados e às metas a serem consideradas para a avaliação de tais conteúdos. Embora a questão seja permeada por controvérsias, na seara dos estudos sobre inclusão, o ensino a alunos com deficiência, respeitando-se, obviamente, cada tipo de patologia, não deve implicar a facilitação das tarefas e a simplificação de avaliações, mas as adequações às características e restrições do aluno, como temos insistido.

Talvez, seja mesmo necessário reinventar a sala de aula na construção de um modelo em que possamos conviver com nossos próprios limites, sem que haja segregação, e a partir do qual o professor consiga reorganizar seu planejamento para incluir as possibilidades de cada aluno. A LBI ratifica esse posicionamento quando, no Art.27, inciso II, afirma a necessidade de

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, *op. cit.*, grifos nossos).

A nosso ver, a LBI explicita não apenas o direito ao acesso – como já instituído em outras leis de inclusão –, mas também a garantia da permanência, da participação e do aprendizado, em um sistema inclusivo, em escolas regulares. Esse é, fundamentalmente, um avanço quando pensamos em processos de inclusão escolar. Contudo, como garantir a permanência dos alunos com deficiência se a escola ainda apresenta tantas dificuldades das ordens não apenas administrativa e de infraestrutura, mas também, e sobretudo, pedagógica?

Mantoan (2015, p. 15) já nos alertara que “São as escolas que têm que mudar e não os alunos”. A autora ainda acrescenta que “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas” (MANTOAN, *op. cit.*, p.62). A importância de se pensar não

simplesmente no acesso, mas também nos meios de assegurar a permanência e a participação efetiva do aluno com deficiência também é um aspecto reforçado no inciso V do mesmo Artigo, conforme transcrevemos a seguir:

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, **favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem** em instituições de ensino (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Ampliar a discussão para além do ingresso na escola é, sem sombra de dúvidas, um grande desafio que a LBI apresenta para os professores e formadores. Isso significa a necessidade de se contemplar a sala de aula como um espaço que é, particularmente, diverso, heterogêneo e, inerentemente, complexo.

Muitos alunos com deficiência se queixam de que vão à escola, mas não são envolvidos nas atividades, tampouco solicitados a participarem de tarefas em grupos ou de discussões¹². Acreditamos que essas atitudes refletem, muitas vezes, uma formação que só reforça a ideia de um aluno imaginado em um contexto escolar inexistente e fantasiado. Desconstruir uma sala de aula idealizada e discutir práticas situadas nas quais os alunos são reais e a diversidade é respeitada nos parece um percurso interessante para formar professores que tentam investigar, para além do que lhes falta compreender sobre deficiência e síndromes, as possibilidades práticas de trabalho que incluem materiais didáticos viáveis de serem adaptados para os alunos que esses profissionais estão encontrando, por exemplo, em seus contextos de estágio. Nesse processo, o papel dos formadores é crucial, pois lhes caberá a tarefa de motivar a discussão, encorajar a produção de material e incentivar o contato dos seus estagiários com alunos com deficiência.

Gimenez (2012, p. 17) afirma que a sociedade “[...] multicultural (e desigual), que mascara a diversidade sob uma pretensa homogeneidade, tem seu papel revisito”, uma vez que o professor de línguas estrangeiras precisa ampliar essa base de conhecimentos. Para a pesquisadora, isso diz respeito a “[...] um constante e dinâmico processo de reconhecimento da ligação entre o que sabemos e o que fazemos e de como aprendemos o que sabemos” (GIMENEZ, *op. cit.*, p. 18). É nessa linha que observamos a complementaridade do inciso VI ao texto do inciso V, uma vez que aquele propõe o apoio à pesquisa e à implementação de ferramentas didáti-

12 Essa afirmação é fundamentada nos oito anos de convivência com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio durante projetos de Iniciação Científica coordenados por uma das autoras deste artigo.

cas que, a nosso ver, são cruciais para minimizar as dificuldades dos processos de inclusão na sala de aula:

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

Sabemos que o fomento à pesquisa requer apoio não apenas no âmbito acadêmico-institucional, mas também no das agências de financiamento. Então, é importante que esse incentivo ao desenvolvimento de novos métodos e ferramentas didáticas seja concretizado. Apesar disso, o uso das novas técnicas e alternativas tecnológicas para a inclusão de alunos necessita de professores que estejam prontos para transformar essas ferramentas em instrumentos de mediação (AMIGUES, 2004) e de construção dos conhecimentos, com vistas à permanência dos alunos com deficiência na escola regular, como recomenda a LBI.

É nessa perspectiva que entendemos que estudos empenhados em um modelo de escola mais inclusiva necessitam incluir o professor que, juntamente com o aluno, é também protagonista de todo o processo de inserção. Investir no desenvolvimento de métodos e ferramentas pedagógicas sem considerar os significados que os professores venham a dar a esses implementos é uma perda de tempo e de investimento.

É seguindo tal direção que urge também o redesenho da formação continuada de professores no Brasil, que precisa, urgentemente, se configurar como espaço de diálogo no qual “[...] desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim” (CELANI, 2010, p. 62). Isso implica um modelo de formação em que o traçado a ser seguido tenha sua origem na escuta mais próxima da realidade do professor e não motivada por temas ou conteúdos estabelecidos *a priori* pelo formador. O desejo de experimentar e de compreender deve ser o elemento de base para uma formação que parta de vivências concretas dos professores que já estão em serviço. Afinal de contas, como afirmam Lessa e Fidalgo (2009, p. 90),

Não se trata, portanto, de dizer que o professor não tem vontade de trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Trata-se, ao que tudo indica, que o que foi prometido e prescrito nas leis não foi cumprido até agora; ou seja, as condições que os professores deveriam ter recebido para trabalhar, não se encontram presentes nas escolas públicas.

É nessa linha que entendemos que o inciso X aborda claramente a necessidade de se incorporar, em cursos de formação – inicial e continuada –, conteúdos

que dizem respeito às rotinas e aos saberes que precisam ser desenvolvidos pelo profissional de ensino para atuar junto a alunos com deficiência. Vejamos:

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [grifos nossos].

Contudo, para se adotarem práticas pedagógicas inclusivas é necessário, primeiramente, discutir os currículos da formação inicial, como temos insistido neste texto, bem como os programas de formação continuada no Brasil e seus formatos. Como argumenta Celani (2010), quando se tem uma formação pré-serviço inadequada e insuficiente, um dos maiores problemas enfrentados no ensino de língua estrangeira é que a aprendizagem efetiva dessa língua, em alguns casos, não foi proporcionada aos professores, pois

[...] uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, **particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas** [...]. De fato, não se aprende com professores despreparados (CELANI, *op. cit.*, p. 61, grifos nossos).

No mesmo texto, Celani (*op. cit.*, p. 63) ainda alerta para o fato de que uma questão primordial na formação inicial e continuada é a “independência informada”, ou seja, é a possibilidade que o professor tem de tomar decisões que, muitas vezes, até vão de encontro às orientações do professor formador, mas são escolhas que são provenientes de reflexões fundamentadas.

Embora os cursos de formação continuada, nos últimos anos, tenham promovido situações de aprendizagem de relevância indiscutível para professores de Norte a Sul do país¹³, ainda é preciso, igualmente, estimular espaços dentro da escola que oportunizem o compartilhamento das dificuldades e a busca de soluções visando minimizar os conflitos e as angústias dos professores. Esse espaço pode ser um ponto de encontro não só de professores, mas também de outros atores da comunidade escolar, como o gestor, o supervisor, profissionais de apoio (intérprete de Libras e cuidadores) e do professor do Atendimento Educacional Especializado da escola, haja vista que a inclusão não pode estar a cargo apenas

13 Como exemplo, temos acompanhado mais de perto, em São Paulo, o programa “A formação contínua do professor de inglês da escola pública: um contexto para a (des)construção da prática”, parceria de mais de duas décadas entre o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUC) e a Associação Cultural Inglesa de São Paulo e, na Universidade Federal da Paraíba, o EFOPLI (Espaços para a Formação de Professores de Língua Inglesa).

do professor, mas compete a todos os profissionais ali envolvidos. Afinal, como nos diz Mantoan (2015, p. 54),

Desconsideramos o que nos dispusemos a realizar quando definimos os planos escolares, o planejamento pedagógico, quando escolhemos as atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho dos alunos e o nosso, como professores. Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia, na rotina de trabalho. Somos, por certo, bem pouco sinceros conosco mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e, sobretudo, com os nossos alunos.

Além disso, para uma atuação inclusiva, devemos iniciar pensando quais conteúdos e temas, por exemplo, poderiam ser incluídos nos currículos das licenciaturas. O inciso XIV da LBI aborda, justamente, a necessidade de

XIV – inclusão **em conteúdos curriculares**, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, **de temas relacionados à pessoa com deficiência** nos respectivos campos de conhecimento [grifos nossos].

Embora a LBI traga uma questão crucial, a inserção de uma discussão acerca das pessoas com deficiência desde a formação inicial, não explicita como esses conteúdos podem ser selecionados nem que critérios devem ser considerados na escolha dos temas. Ao pensarmos na inclusão, há inúmeros aspectos que poderiam ser contemplados em um currículo de nível superior. Contudo, a sinalização por parte da LBI provoca uma reflexão inadiável sobre o assunto.

Em texto recente, Medrado (2016, p. 280-281) defende que “A docência precisa ser compreendida, desde a formação inicial, como uma prática eminentemente inclusiva e de responsabilidade social”. É nesse sentido que alega ser crucial “[...] a criação de espaços a partir dos quais os licenciandos de cursos de Letras Estrangeiras possam se dar conta das diferenças nas relações, das diferenças entre os contextos e das diferenças no próprio fazer pedagógico” (op.cit, p. 281). Segundo a autora, essa é uma tarefa da formação inicial e de todos os formadores. Assim também pensam Retorta e Bork (2015, p. 210) ao argumentarem, muito apropriadamente, que

Se o nosso papel hoje é formar alunos que serão futuros professores, seja em qual área do conhecimento for, é de fundamental importância também formá-los para o exercício ativo da cidadania. Desta forma, a universida-

de deve proporcionar que esses novos professores também adquiram uma formação que garanta sua atuação enquanto agentes sociais comprometidos com o bem-estar da comunidade em que estão inseridos.

Para agir eticamente, o professor precisa ter consciência do papel que tem em um contexto de inclusão e isso requer uma reestruturação do modelo de escola que temos hoje. Mas, lembremos: para mudar a escola, é preciso mudar as pessoas.

10.4 Considerações Finais

Como discutimos neste texto, a formação de professores de línguas voltada à concretização de um sistema educacional inclusivo deve ir além da garantia da superação das barreiras arquitetônicas. Embora o piso tátil para os cegos ou a rampa para os cadeirantes sejam imprescindíveis ao acesso físico desses alunos à escola e à sala de aula, esses não garantem a sua permanência ou o seu aprendizado, pois o aluno com deficiência chegará à sala de aula com ou sem infraestrutura. Contudo, não permanecerá ali se o ambiente pedagógico não for favorável ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Não queremos aqui culpabilizar o professor por uma inclusão que ainda está distante de ser concretizada. No entanto, na rede social que se constrói em torno da pessoa com deficiência, a escola tem o papel de proporcionar espaços possíveis de inclusão efetiva e o professor, também protagonista nessa rede, precisa estar preparado para o desafio e para as demandas, embora não seja o único responsável pela inclusão.

Além disso, a desconstrução da deficiência como um aspecto limitante ou impeditivo para o sucesso acadêmico ou profissional do indivíduo deve servir de lastro na formação de professores para análise e revisão das práticas pedagógicas de qualquer natureza. Ademais, o olhar para a *diferença* e não para o *diferente* (SKLIAR, 2006), como defendido pela Lei Brasileira de Inclusão, pode ser um caminho para formarmos professores mais sensíveis às singularidades dos seus alunos. A LBI provoca não apenas uma reformulação do conceito, mas a ressignificação de papéis e, por conseguinte, de atitudes.

São novas, então, as demandas apresentadas pela LBI? Diríamos que não. Os desafios para um sistema educacional inclusivo, de fato, já eram muitos, mesmo antes da LBI. Agora, os princípios que subjazem à lei e aos compromissos que devem ser assumidos pelo Estado, pela família e pela comunidade escolar estão (im)postos. Porém, é importante não deixarmos “esfriar” a discussão, tampouco colocar em segundo plano o que deve estar na primeira ordem de nossa agenda para a escola que almejamos.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. *Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em 10 de outubro de 2016.
- BRASIL, Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 [2012]. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 10 de outubro de 2016.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In.: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.) *Formação de Professores de línguas na América Latina e Transformação Social*, Campinas :Pontes Editora, 2010, p. 57-67.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FARIAS, Cristiano Chaves *et. al.* *Estatuto da pessoa com deficiência comentado*. Salvador: Editora JusPodivm, 2016.
- GIMENEZ, Telma. Para Além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas. In.: MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. João Pessoa: EDUEPB, 2012, p. 17-28.
- LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. Formação prescrita e formação irrealizável de professores de línguas: alguns dilemas de uma escola inclusiva. IN.: TELLES, João A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editora, 2009, p. 85-97.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

- MEDRADO, Betânia Passos. Formando para Incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In.: JORDÃO, Clarissa Menezes. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 263-284.
- PELEGRINELLI, Maria Lúcia. *Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o acesso à educação*. Disponível em <http://www.exerciciodorespeito.com.br/lei-brasileira-de-inclusao-lbi-e-o-acesso-a-educacao/>. Acesso em 28 de setembro de 2016.
- RETORTA, Sester Miriam; BORK, Ana Valéria Bisetto. Tecnologia Assistiva no Ensino de Língua Inglesa como Língua adicional para cegos. In.: BEATOCANATO, Ana Paula Marques; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys (Orgs.). *Linguagem e Educação: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas*. Uma homenagem à Professora Vera Cristovão. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 209-233.
- RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.
- _____. *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. A criança cega. Tradução para fins didáticos realizada por Adjuto de Eudes Fabri, de L. S. VIGOTSKI, El niño cego. In.: VYGOTSKY, Lev. *Obras Escolhidas, Fundamentos de Defectologia*. Tomo V, Madrid: Editorial Pedagógica, 1983, p. 99-151.

