

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CORRELATIVA DO PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS- INGLÊS DA UFPB

Janine dos Santos Rolim; Janaine dos Santos Rolim; José Eric da Paixão Marinho.

*Universidade Federal da Paraíba, janinerolim@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba, janaine.rolim@hotmail.co.uk
Universidade Federal da Paraíba, eric_11jp@hotmail.com*

Resumo: Em sua totalidade, o mundo é heteróclito e em tal grau são os indivíduos que dele fazem parte. Sob essa mesma ótica da heterogeneidade, são constituídas as relações entre esses indivíduos assim como as atividades nas quais estão inseridos. Nesse sentido, em se tratando da atividade educacional, será que a formação dos profissionais que atuam nessa área fornece subsídios para que estes possam vir a contemplar a diversidade de alunos presentes em uma mesma sala de aula, sobretudo, quando esta diversidade compreende alunos com algum tipo de necessidade educacional específica? Inquietos com esta situação, pesquisadores têm direcionado um olhar particular para a relação dialógica entre a formação inicial de professores e as práticas de educação inclusiva, sejam elas de ensino ou aprendizagem (MEDRADO; CELANI, 2017). Nessa perspectiva, nosso trabalho consiste em analisar o vigente PPC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba relacionando-o com o que ainda se encontra em tramitação¹ a fim de verificar se o curso oferece uma formação inicial que prepara os seus discentes para o ensino na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, nos respaldamos em estudos que investigam o processo de formação inicial de professores de línguas (MEDRADO; PÉREZ, 2011) e em documentos e legislação vigentes na área (BRASIL, 1996, 2015). Os resultados obtidos desta análise apontam um novo olhar para a educação a partir da reformulação de um PPC em concordância com o ensino inclusivo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação Inclusiva; PPC; UFPB.

Introdução

Os estudos acerca do ensino na perspectiva inclusiva no Brasil têm ocupado nas últimas décadas espaços que até então se encontravam negligenciados (DANTAS, 2015). Como efeito desse novo olhar para a educação, profissionais pedagógicos, envolvidos em conjunto com ações e atividades governamentais, têm participado através de debates e discussões do desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o direito à educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional específica.

Em concordância, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), homologada em 1961, como um momento significativo para a educação inclusiva no Brasil. A partir de então, a educação inclusiva assume seu lugar, ainda que timidamente, no contexto de ensino regular: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

¹ O PPC em tramitação disponibilizado para nós contempla apenas o curso de Letras-Inglês.

Desse modo, este trabalho tem como propósito central analisar o vigente Projeto Pedagógico de Curso (doravante, PPC) do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (doravante, UFPB) relacionando-o, especificamente, com o PPC do Curso de Graduação de Letras-Inglês, também da UFPB, mas que ainda se encontra em tramitação² a fim de verificar se o curso oferece, ou pode vir a oferecer, uma formação inicial que prepara os seus discentes para o ensino na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, nos deteremos aos seguintes objetivos específicos: i) identificar em quais locais dos PPCs há, ou não, uma preocupação em contemplar o ensino na perspectiva inclusiva; ii) avaliar em que aspectos referentes a esta perspectiva de ensino os PPCs divergem e iii) compreender se o professor, em especial, formado no curso de Letras-Inglês, de acordo com a formação apresentada pelo PPC em tramitação, estará mais preparado para lidar com alunos com algum tipo de necessidade educacional específica do que o professor cuja formação está/esteve guiada pelo PPC vigente.

Face ao exposto, esperamos a partir desta pesquisa contribuir para as investigações acerca da formação inicial de professores de línguas sob o viés da educação inclusiva, uma vez que esta já é uma realidade vivenciada por profissionais da educação em muitos contextos escolares.

Em relação à estrutura organizacional, o trabalho foi dividido em três momentos: i) uma formação de professores em concordância com a educação inclusiva; ii) um breve passeio pelas políticas públicas brasileiras de inclusão; iii) caminhos percorridos metodologicamente; iv) e, por fim, a análise do vigente PPC do Curso de Licenciatura de Letras da UFPB relacionando-o, especificamente, com o PPC do Curso de Licenciatura de Letras-Inglês, também da UFPB, que ainda encontra-se em tramitação³.

Uma formação de professores em concordância com a educação Inclusiva

A formação inicial dos profissionais em educação visa o desenvolvimento de múltiplas competências e a construção de diferentes saberes relacionados ao processo de ensino de seus professores em potencial, de forma a tencionar suas qualidades para que possam vir a exercer o seu *métier* contemplando a heterogeneidade de seu público/alunado (CONTRERAS, 2002).

² O PPC do Curso de Graduação em Letras-Inglês da UFPB, que ainda se encontra em tramitação, foi disponibilizado para nós por meio de um dos membros de sua comissão executiva.

³ Colocando-nos na situação de leitor e idealizando uma leitura prazerosa, sem muitas repetições, o que causa a fadiga no leitor, nos utilizaremos do termo “PPC vigente” para nos referir ao atual PPC do Curso de Graduação em Letras da UFPB – o qual contempla os cursos de Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Espanhola – e “PPC em tramitação” para nos referir ao PPC do Curso de Graduação em Letras-Inglês da UFPB – o qual contempla apenas o curso de Língua Inglesa – e que ainda encontra-se em processo de finalização.

Durante os primeiros anos de formação desses profissionais, são apresentadas diretrizes para a sua atividade de ensino, sendo essas diretrizes tentativas de órgãos superiores responsáveis pelo ensino de atenuar a defasagem no aprendizado em diferentes regiões do Brasil, orientando um planejamento escolar com uma maior correspondência, e, também, de responder às demandas educacionais apresentadas pela população. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica têm como objetivo

estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Ao estabelecer bases comuns nacionais para educação, é imprescindível estudar as condições nas quais se encontram as pessoas com deficiência, integrantes de nossa sociedade brasileira, sobretudo o lugar que eles ocupam no atual cenário educacional. Portanto, havendo a necessidade e obrigatoriedade quanto à legislação em acolher alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; 2015), faz-se indispensável a oferta pela Universidade de espaços para que seus professores em formação inicial participem de condições reais e efetivas de aprendizagem, possibilitando a esses alunos o usufruto de seus direitos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e cognitivas. Afinal, levando em consideração os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1986-1934) e seus colaboradores acerca da Teoria Histórico-Cultural, a escola, centro da discussão, configura-se como um espaço onde as diferenças – tidas como construtos sócio-histórico-culturais (BRONCKART, 1999) – estão presentes e dialogam-se entre si.

Nesse passo, acentua-se ainda mais a emergência por uma atuação inclusiva, por espaços onde órgãos federais, estaduais, municipais, comunidade escolar, famílias, professores e alunos dialoguem e encontrem soluções que reverberem no processo de ensino/aprendizagem como um todo, em especial, no ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas e estes, enfim, sintam-se incluídos como sujeitos ativos no ambiente educacional e, conseqüentemente, na sociedade.

Acreditamos que o que não pode acontecer é, nesse caso, uma “formação deficiente” (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 4) desses profissionais da educação. Somos conscientes de que há dificuldades, impedimentos e conflitos na atuação do professor (cf. ROLIM, 2017), sobretudo se pensarmos no ensino inclusivo. Todavia, respaldando-se em Vygotsky (1925 apud CLOT, 2006), Dantas (2015) defende que “o

conflito faz parte do desenvolvimento humano [e que, nesse sentido,] [...] a inclusão se constitui como *locus* de inúmeras Zonas de Desenvolvimento Proximal, de fronteiras nunca antes cruzadas e de possibilidades a serem realizadas” (p. 199 grifo do autor). A autora, em sequência, lança mão de autores como Moita Lopes (2006), Cavalcanti (2006), Nelson (2006) e Kleiman (2013) para fazer alusão à Linguística Aplicada (doravante, LA) como um caminho no qual as inquietações sociais e dos sujeitos são evidenciadas. Segundo essa autora, com base nos autores citados anteriormente, “as pesquisas em LA não podem estar desvinculadas das inquietações sociais e dos sujeitos que as vivenciam [...], precisamos dar voz [...] às minorias e aos oprimidos” (DANTAS , 2015, p. 199-200).

Ouvem-se “gritos” em prol de mudança, de transformação, mas será que toda a população está atenta a eles? Chegou o tempo de despertar e lutar por esses grupos que se encontram às margens da sociedade (MOITA LOPES, 2006). E como pensar em transformação sem pensar no papel que a escola desempenha na luta pela visibilização desses grupos marginalizados? Para que isso aconteça, pensando na perspectiva da educação inclusiva – ponto central da nossa pesquisa – a escola deve adaptar-se aos alunos, e não o contrário, uma vez que, “o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno” (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, uma escola inclusiva é sinônimo de profissionais preparados para lidar com a inclusão, sem torná-la – bastante comum nas escolas brasileiras – exclusiva em seu fazer prático. Faz-se necessário por parte desses professores o desenvolvimento de habilidades relacionadas como, por exemplo, à percepção e atenção no que tange às demandas dos seus alunos, às suas especificidades educacionais. O que não é tarefa fácil. Essa nova postura educacional exige dos professores uma formação especializada, que possa ir ao encontro daquilo que se espera enfrentar em seus futuros espaços de atuação, espelho da sociedade (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2015).

Desse modo, compreendemos que há uma urgência por uma formação que prepare seus profissionais para atuarem na educação básica, de modo a garantir um ensino que esteja de “braços abertos” para receber alunos com necessidades educacionais específicas, como sugerido pela legislação, uma vez que estes alunos são parte de um todo social e precisam ser visibilizados e atendidos em sua comunidade. Só assim, poderemos construir bases sólidas e de cooperação mútua e integrada com as demais instâncias sociais e, sobretudo, educacionais brasileiras.

Um breve passeio pelas políticas públicas brasileiras referentes à Educação Inclusiva

Como citado anteriormente, em 1961, após treze anos de debate, foi homologada a primeira versão da LDBEN, apresentando o termo excepcionais ao referir-se às pessoas com deficiência. Esta Lei assinala um passo importante para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educativo brasileiro, uma vez que, no artigo nº 88, advoga que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação” (BRASIL, 1961).

Uma década após a homologação, exatamente em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.962 visando a alteração da LDBEN e, por conseguinte, a garantia da educação de crianças e adolescentes com deficiência em instituições especializadas; em outras palavras, “ em escolas específicas para pessoas com deficiência, as quais eram focadas em reabilitar esses alunos, sem grandes preocupações com a educação” (MARINHO, 2017, p. 16). Ademais, essa Lei defendia a necessidade de um “tratamento especial” para este público (BRASIL, 1971).

Em 1988, a luta pela educação inclusiva ganha um novo fôlego com a publicação da Constituição, visto que a partir dela a educação passa a ser apresentada como “direito de todos e dever do estado e da família [...]” (BRASIL, art. 205), e cabe a escola, por sua vez, assumir um papel na oferta pela “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, art. 206). Dessarte, o documento surge como uma garantia no acesso da escola básica a todos os indivíduos, incluindo, assim, as pessoas com deficiência.

Dando continuidade aos avanços em prol da educação inclusiva, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que defendia o acesso de pessoas com deficiência à escola regular e não mais às escolas especializadas no atendimento deste público. Além disso, ainda na década de 1990, surgiram vários movimentos em busca da integração das pessoas com deficiência na escola regular, a saber: a declaração elaborada como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990; a declaração de Salamanca, em 1994; e a terceira versão da LDBEN, promulgada em 1996, objetivando tornar o sistema educacional regular acessível às pessoas com deficiência.

Após esses movimentos e discussões acerca da educação inclusiva, em janeiro de 2008, entra em cena a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, outro documento que surge com o propósito de implementar políticas públicas no cenário brasileiro, buscando oferecer igualdade e “educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento mais recente em vigência que temos é a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. Este

documento, entre outros, discute a respeito do direito à educação, segurança e saúde das pessoas com deficiência. Além disso, no que se refere à parte educacional, esta “é a primeira vez que um documento dessa natureza trata de forma clara e específica de como deve ser o ensino para pessoas com deficiência” (MARINHO, 2017, p. 18).

Face a este breve passeio pelos aspectos referentes à formação de professores em concordância com a educação inclusiva e às políticas públicas direcionadas a atender este público, apresentaremos na seção seguinte o percurso metodológico trilhado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento deste trabalho nos faz defini-lo como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa e de base documental. De acordo com Paschoarelli et al. (2015), apoiando-se em estudos desenvolvidos anterior ao seu trabalho, “as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados” (p. 70). Além disso, percebemos que apenas uma análise quantitativa dos PPCs investigados não seria suficiente para alcançarmos respostas aos objetivos deste trabalho; por outro lado, começar a partir dela facilitou, *a posteriori*, a nossa interpretação da apresentação, na produção textual dos PPCs, de um ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Com relação à pesquisa de base documental, Cellard (2008) argumenta que a análise documental “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. bem como o de sua gênese até os nossos dias” (p. 295). Atendo a este conceito, nossa pesquisa se insere aos moldes documentais, uma vez que trata-se de documentos autênticos – mesmo o que ainda se encontra em período de tramitação – e que, ao analisarmos, teremos respostas com relação ao amadurecimento, ou não, de um ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, em virtude de responder aos objetivos desta pesquisa, realizou-se, primeiramente, um rastreamento nos PPCs, vigente e em tramitação, através do próprio instrumento de busca dos softwares *Word* e *PDF* a fim de verificar a presença e recorrência do radical inclus. A partir da quantificação de sua recorrência, partiu-se, em segundo plano, para uma análise interpretativista do contexto de uso desse radical, visto que percebemos a necessidade de averiguar em quais lugares do PPC em

tramitação houve mudanças e/ou implementações no que diz respeito ao ensino inclusivo em relação ao PPC vigente.

Desse modo, apresentaremos a seguir os resultados da análise das recorrências do radical inclus observadas em ambos os PPCs.

Resultados e Discussão

Para a análise dos dados desta pesquisa, apresentaremos três momentos adotados por nós para o reconhecimento e interpretação de um PPC alinhado, ou não, a atender as demandas de uma sociedade em contínua transformação e, mais do que isso – no caso deste estudo –, as demandas de uma população heterogênea, sobretudo em termos de indivíduos com necessidades educacionais específicas.

- **Primeiro momento** – *Localização* do radical inclus nos PPCs e *quantificação* de suas recorrências de modo geral:

Inicialmente, uma consulta prévia no vigente PPC do Curso de Graduação em Letras (2006) da UFPB nos fez perceber uma consistente negligência no estabelecimento de seus objetivos, tendo em vista atividades que promovem a formação dos discentes em uma perspectiva inclusiva. Para essa consulta, nos utilizamos, como mencionado na seção anterior, do instrumento de busca do *PDF* – configuração do arquivo do PPC vigente disponível na *web* – e do *Word* – configuração do arquivo do PPC em tramitação disponibilizado por um dos membros de sua comissão executiva –, para rastrear a recorrência do radical inclus. A seguir, encontra-se um quadro com os resultados obtidos através dessa consulta preliminar:

PPC pesquisado	Radical pesquisado	Número de recorrências
<i>Vigente</i>	<u>inclus</u>	38
<i>Em tramitação</i>	<u>inclus</u>	22

Quadro 1 – Recorrência do radical inclus em ambos os PPCs investigados

- **Segundo momento** – *Quantificação e contextualização* das recorrências do radical inclus em ambos os PPCs, tendo vista sua relação com o ensino na perspectiva da educação inclusiva:

A partir dos dados obtidos no primeiro momento, partimos, em segundo plano, para listar a quantidade de vezes e o *lôcus* que o radical inclus aparece, também em ambos os PPCs, relacionado ao ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, o contexto situacional desse radical na produção textual dos PPCs em concordância com a inclusão. Vejamos a seguir:



PPC pesquisado	Número de recorrências relacionadas à educação inclusiva	Contexto situacional do radical <u>inclus</u> na produção textual
<i>Vigente</i>	36	8 recorrências de “Educação e <u>Inclusão Social</u> ” (p. 19, 26, 32, 40, 77, 90, 103 e 116); 4 recorrências de “A noção de <u>inclusão social e direitos humanos</u> ” (p. 77, 90, 103 e 116); 4 recorrências de “Elementos constitutivos do sistema de exclusão/ <u>inclusão social</u> : as pessoas, as instituições sociais” (p. 77, 90, 103 e 116); 4 recorrências de “Processo/produto da construção do conhecimento e <u>inclusão social</u> ” (p. 77, 90, 103 e 116); 4 recorrências de “Fundamentação teórica e metodológica da educação <u>inclusiva</u> ” (p. 77, 90, 103 e 116); 4 recorrências de “Práticas educacionais, estratégias de <u>inclusão social</u> ” (p. 77, 90-91, 103, e 116); 4 recorrências de “A <u>inclusão</u> como construção do indivíduo cidadão” (p. 77, 91, 103 e 116); 4 recorrências de “Educação <u>inclusiva</u> e políticas públicas” (p. 77, 91, 103 e 116).
<i>Em tramitação</i>	21	1 recorrência de “[...] a necessidade de metodologias inovadoras, sensíveis e <u>inclusivas</u> , que tentem dar conta da diversidade dos estilos de aprendizagem do educando e das capacidades de linguagem necessárias ao exercício pleno da cidadania” (p. 10); 1 recorrência de “[...] desenvolver atitudes e práticas <u>inclusivas</u> diante da diversidade social, cultural, física, étnica, etária, cognitiva, de gênero e de orientação sexual” (p. 14); 1 recorrência de “Promover a educação <u>inclusiva</u> através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (p. 15); 1 recorrência de “Pesquisa e <u>Inclusão Social</u> ” (p. 24); 4 recorrências de “Aspectos da educação <u>inclusiva</u> ” (p. 40, 41, 41 e 42); 1 recorrência de “Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação <u>inclusiva</u> , direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional” (p. 45); 1 recorrência de “Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações <u>inclusivas</u> ” (p. 45); 2 recorrências de “ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos: escola e <u>inclusão social</u> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009.” (p. 45 e 52); 1 recorrência de “Práticas de docência em cursos livres de idiomas que contemplem princípios de justiça social, educação <u>inclusiva</u> , direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (p. 45); 1 recorrência de “Educação e <u>inclusão social</u> ” (p. 59); 1 recorrência de “A noção de <u>inclusão social e direitos humanos</u> ” (p. 59); 1 recorrência de “Elementos constitutivos do sistema de exclusão/ <u>inclusão social</u> : as pessoas, as instituições sociais” (p. 59); 1 recorrência de “Processo/produto da construção do conhecimento e <u>inclusão social</u> ” (p. 59); 1 recorrência de “Fundamentação teórica e metodológica da educação <u>inclusiva</u> ” (p. 59); 1 recorrência de “Práticas educacionais, estratégias de <u>inclusão social</u> ” (p. 59); 1 recorrência de “A <u>inclusão</u> como construção do indivíduo cidadão” (p. 59); 1 recorrência de “Educação <u>inclusiva</u> e políticas públicas” (p. 59).

Quadro 2 – Quantificação e contextualização das recorrências do radical inclus em ambos os PPCs investigados

- **Terceiro momento** – *Análise interpretativista* das recorrências do radical inclus e do seu contexto situacional na produção textual dos PPCs em concordância com a inclusão:

Primeiramente, ressaltamos que a apresentação desta análise interpretativista, realizada a partir dos dados obtidos com a quantificação do radical inclus, foi limitada, de forma a respeitar a extensão deste artigo; por esse motivo, focaremos nas recorrências que mais nos chamaram atenção – em termos de alcance dos objetivos – em ambos os PPCs.

Nesse sentido, dentre as 36 recorrências do radical inclus no PPC vigente, 4 delas estão relacionadas à repetição neste PPC – páginas 19, 26, 32 e 40 – da apresentação da disciplina de “Educação e Inclusão Social”, que faz parte dos “Conteúdos Complementares da Formação Pedagógica” dos cursos de Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Espanhola; em outras palavras, não é uma disciplina obrigatória desses cursos. Já as outras 4 recorrências, referentes a esta mesma disciplina, aparecem nas páginas 77, 90, 103 e 116 e apresentam a ementa dos cursos citados acima. Essa mesma repetição vai acontecer com as demais recorrências do radical inclus neste PPC vigente, todas elas relacionadas à apresentação da ementa da disciplina de “Educação e Inclusão Social”, reforçando a negligência com a formação de seus professores tendo em vista o trabalho com a educação inclusiva.

Com relação ao PPC em tramitação, a primeira recorrência do radical inclus, referente à educação inclusiva, está localizada na página 10, no tópico “Justificativa” do próprio PPC e assinala a preocupação desse documento com relação à “necessidade de metodologias inovadoras, sensíveis e inclusivas”. Nesse caso, se observarmos, por exemplo, o tópico “Justificativa” nos dois PPCs, perceberemos, inicialmente, um encurtamento do texto do PPC em tramitação com relação ao texto do PPC vigente – vale salientar que o PPC vigente disponibilizado para esta pesquisa refere-se apenas ao curso de Língua Inglesa ; todavia, embora tenha tido uma redução no corpo textual referente a este tópico, o PPC em tramitação contempla um maior número de aspectos presentes em nossa sociedade e que também fazem parte do trabalho do professor (MEDRADO; PÉREZ, 2011). Isso significa dizer que, com essa nova reformulação do PPC do Curso de Graduação em Letras-Ingês da UFPB, houve uma tentativa de atenuar a discrepância que existe no PPC vigente com relação ao distanciamento da realidade social.

As próximas duas recorrências do radical inclus em concordância com a educação inclusiva no PPC em tramitação correspondem aos objetivos do curso de Licenciatura em Letras-Ingês – página 14 – e ao perfil que espera-se do aluno egresso desse mesmo curso – página 15 –.

No PPC vigente não há sequer uma menção, nem nos objetivos e nem no perfil dos egressos, acerca da heterogeneidade de alunos que os professores formados por esses cursos terão que lidar, sobretudo a heterogeneidade de alunos com necessidades educacionais específicas. A respeito disso, podemos argumentar que, como mencionado no início deste trabalho, a educação de pessoas com deficiência no contexto de ensino regular é um acontecimento relativamente recente. O PPC do Curso de Graduação em Letras da UFPB se encontra em período de vigência desde o ano de 2006 e, desde então, outros documentos que visam à educação de alunos com necessidades educacionais específicas de forma inclusiva já foram promulgados, o que faz desse PPC vigente um documento desatualizado.

As demais recorrências do radical inclus no PPC em tramitação dizem respeito aos Conteúdos Complementares Optativos da Formação Pedagógica, mais especificamente à disciplina de Pesquisa e Inclusão Social e às ementas dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV; aos Conteúdos Complementares Obrigatórios, mais especificamente às ementas das disciplinas de Oficina em Práticas de Linguagem, Práticas de Docência em Cursos Livres e Educação e Inclusão Social; e às referências de textos utilizados nessas disciplinas.

Conclusões

Tendo em vista os aspectos até aqui observados, conclui-se que o PPC em tramitação de Língua Inglesa da UFPB, em relação ao vigente, apresenta a preocupação em preparar seus discentes para o ensino na perspectiva da educação inclusiva, reflexo de um novo olhar para a educação no Brasil. Tal conclusão faz-se possível em decorrência do *lôcus* no qual o radical inclus aparece no PPC em tramitação em concordância com os objetivos do curso e com o que é esperado para o perfil dos egressos. Já no que diz respeito ao PPC vigente, o radical inclus aparece apenas em uma disciplina dos Conteúdos Complementares Optativos, mais especificamente na ementa da disciplina de Educação e Inclusão Social, o que deixa a desejar em relação ao ensino inclusivo.

Dessa forma, verificamos que o PPC em tramitação de Língua Inglesa da UFPB reforça a necessidade e compromisso com a formação de seus professores, tendo em vista o trabalho com a educação inclusiva, negligenciado no PPC vigente. Assim, concluímos que o PPC em tramitação oferece a possibilidade de uma formação inicial que prepara os seus discentes para o ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://bit.ly/2MIBGGq>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Ministério da educação. **Educação Especial**. Disponível em: <<https://bit.ly/2P02Gwt>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em <<https://bit.ly/2KJ83wp>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <<https://bit.ly/2wOrjHh>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Artigo 206 e 208. Disponível em: <<https://bit.ly/2MmFyJQ>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2xG6POB>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <<https://bit.ly/2vFOBhh>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et. al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, R. Conflitos e desenvolvimento no ensino a alunos com deficiência visual. In: PEREIRA, R. C.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do isd**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 298p.

MARINHO, J. E. P. **Compreensão textual em língua inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa**. 61 f.:il. Monografia (Graduação em Letras-Ingês) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em um cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

OLIVEIRA, E. et al. **Inclusão Social: professores preparados ou não?** POLÊMICA, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2nuNlaz>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

PASCHOARELLI, L.C.; MEDOLA, F.O.; BONFIM, G. H. C. Característica Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Ergonômicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2OWBYVr>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ROLIM, J. S. **Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto pibid letras- inglês da UFPB**. 62 f. Monografia (Graduação em Letras-Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A escola como espelho da sociedade: o desempenho escolar em ciências é afetado pela escola que os estudantes frequentam? **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 7. n. 21, p. 364-381, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Mfpcmr>>. Acesso em: 08 jul. 2018.