

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL EM UMA ESCOLA INCLUSIVA NA CIDADE DE PIRES DO RIO – GO.

SILVA, Cleber Cezar da. PrP-UFG<sup>1</sup>  
FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. UFG<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo de caso, de natureza qualitativa, apresenta e discute a prática pedagógica de uma professora de Língua Espanhola para alunos com necessidades educacionais especiais, no Ensino Médio, em uma Instituição de Ensino na cidade de Pires do Rio – Goiás. Aqui buscamos um arcabouço teórico em alguns estudiosos que abordam a prática pedagógica do professor. Essa pesquisa muito tem a contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Espanhola para alunos com necessidades educacionais especiais, pois, ao término da análise de dados, foi possível observar que muito ainda se tem a fazer para que os professores que estão incluídos nesse processo tenham um suporte maior por parte das instituições educacionais e das políticas públicas, para que possam, realmente, saber como viabilizar a sua prática pedagógica em uma Escola Inclusiva.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Professor. Educação Inclusiva. Língua Espanhola.

**Abstract:** This case study presents qualitative and discusses the pedagogical practice of a teacher of Spanish Language for students with special educational needs in secondary school in an education institution in the city of Pires do Rio – Goiás. Here we seek a framework theoretical some of scholars who approach the practice of teacher pedagogical. This research has much to contribute to the pedagogical practice of teachers of Spanish language for students with special educational needs, since the end of the data analysis it was observed that there is still much to do for teachers that are included in this process have a major support by the educational institutions and publics politics, so they can really know how to facilitate their practice in an Inclusive School.

Key words: Pedagogical Practice. Teacher. Inclusive Education. Spanish Language.

### 1 – Introdução

O sistema educacional, ao longo dos anos, tem se preocupado com uma educação de qualidade e, a par disso, a Lei nº 9394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases) e as demais resoluções que surgiram no decorrer dos anos, prezam por uma educação para todos. Nessa perspectiva, verifica-se que tanto o profissional como os estabelecimentos de ensino têm

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos pela UFG – Goiânia. Professor de Língua Espanhola nas IES de educação básica: Colégio Sagrado Coração de Jesus e Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira. E-mail: [clebercezar@hotmail.com](mailto:clebercezar@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – Goiânia.

passado por transformações e adequações para estarem aptos a pertencerem a essas novas reformulações educacionais.

Ao gerar todas essas transformações, adveio a necessidade de incluir os educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular:

[a] mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física. (SANCHES, 2005, p.128).

Esse processo de inclusão é uma forma de interação e respeito às diferenças que são trazidas por cada ser humano. Assim, incluir os alunos com necessidades educacionais especiais para sua formação sócio-cultural é mais que tirar as vendas que se tinham em uma sociedade medíocre e preconceituosa.

Uma preocupação de alguns estudiosos é a situação de incluir/excluir. As instituições educacionais têm se pautado na situação de incluir; mas será que não excluem de alguma forma? Pautar nesta questão é necessário, pois as instituições educacionais têm que se organizar e pensar na heterogeneidade que cerca os alunos. Ao se elaborar uma atividade na escola, a mesma tem que ser pensada como um meio de interação, até mesmo para que o seu objetivo seja alcançado com sucesso e sem excluir nenhum de seus integrantes.

Para que haja um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, o professor deve ser sensível à diversidade da sala de aula, e deve colocar-se diante desse construto que é o aluno.

Entre os diversos enfoques pesquisados, está o que envolve as opiniões de docentes e demais profissionais da comunidade escolar sobre a proposta inclusiva e sua participação neste tipo de projeto. Os professores apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza.

O campo da L.A. (Linguística Aplicada) tem se preocupado em estudar o processo ensino-aprendizagem de línguas; alguns pesquisadores se preocupam com os métodos, outros com o aprendiz e outros com a prática pedagógica do professor, que é o nosso caso.

## **2 – A prática pedagógica do professor**



Alguns estudiosos têm se preocupado com o aprendiz da língua estrangeira e, segundo Oliveira (2007), para esses estudiosos, o aprendiz é a peça fundamental do processo ensino-aprendizagem, mas sabemos que não é só o aprendiz que deve ter um enfoque maior, pois o professor é a complementação desse processo, por isso, também tem que ser questionado, sendo um profissional que reflete a sua prática, para que possa atingir o seu sucesso e o do educando.

Para acontecer um processo ensino-aprendizagem de qualidade, o professor tem que se comprometer com isso, analisando a partir de sua prática, pois assim se torna um educador reflexivo. Pautados neste questionamento, muitos são os pesquisadores que têm se preocupado com essa situação, alguns deles: Alarcão (2003), Contreras (2002), Pimenta (2008) e Schön (2000). No decorrer deste estudo, abordaremos algumas de suas concepções, até mesmo embasados em outros pesquisadores, nos quais nortearam (os) seus estudos.

[h]á que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades. (PIMENTA, 2008, p. 27).

O ser professor hoje é mais que um mero expectador do positivismo educacional, que deve caminhar o processo ensino-aprendizagem, ele é um agente desse processo, pois tem que se preparar para todas as mudanças que vêm surgindo e se adequar a elas e é nesse contexto que Pimenta (2008) relata sobre a centralidade que acontece com os professores nas políticas neoliberais:

[a] educação é um fenômeno complexo, porque histórico, Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (PIMENTA, 2008, p.37-38).

Nessa observação feita por Pimenta (2008), o professor torna-se o ser humano que trabalha com os desafios de levar o educando a um ser transformador de sua própria vida,



através do processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor que desafia estar frente a uma sala heterogênea com alunos com necessidades educacionais especiais, está fazendo acontecer uma educação de qualidade e para todos.

Toda essa centralidade que é posta nos professores ainda é discutida pela referida autora, que se traduz na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, isso não apenas de sala de aula, como mero cumpridor do currículo escolar, mas sim como um educador capaz de elaborar, definir e até mesmo re-interpretar esse currículo, fazendo as adaptações necessárias a seus educandos. É assim que são capazes de atingir o processo ensino-aprendizagem de qualidade e, em especial os aqui discutidos, para uma educação inclusiva. Nessa situação de poder ter uma autonomia crítica sobre a sua prática, o professor se torna um reflexivo crítico. E é nessa perspectiva que reflete:

[r]ealizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre. (PIMENTA, 2008, pág.39). (grifo do autor)

Esse profissional agora se torna o dono de sua própria prática, a qual trará benefícios à construção de uma sociedade mais digna e humana a partir do processo ensino-aprendizagem, perfazendo a sua autonomia e dos demais que estão incluídos nesse processo educacional.

O papel desse professor nos faz buscar Alarcão (2003), na qual se baseia a noção de professor reflexivo:

[a] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2003, p.40).

Com essa definição da autora, percebe-se a competência de alguns profissionais e seu verdadeiro compromisso com sua identidade profissional e com isso o seu verdadeiro ideal, que é o de contribuir com uma educação de qualidade e para todos.

Alarcão (2003, p.45), pautada na questão do professor como um profissional reflexivo, observa: “se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de



contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Nessa situação, a autonomia do professor é o verdadeiro reflexo dessa liberdade e responsabilidade apresentada pela autora.

A presença de problemas e conflitos na realidade da educação e em qualquer outro setor profissional é muito clara. E o profissional reflexivo, imerso nesses problemas, tem que se preocupar e estar apto a solucioná-los, já que a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos, mesmo que a solução não dependa somente de sua formação, e sim de toda uma problemática.

Quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos que irá solucionar, já que não é sempre que pode resolver todas as situações que o compõem, e é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível, para resolver e desenvolver a solução do mesmo, não há um manual. O profissional terá que tratá-lo de forma competente. E como podemos ver, para resolver uma situação problemática, são necessários dedicação, planejamento e muita reflexão.

Se o profissional não é capaz de reconhecer ou de responder a conflitos (problemas), ou seja, quando não supre as necessidades e expectativas nele depositadas, é desaprovado e tem sua atuação e capacidade colocada à prova. Isso gera uma crise de confiança no conhecimento profissional.

As escolas de formação docente (profissional) são colocadas no alvo da crítica e são culpadas pelo despreparo dos profissionais que formam. Schön (2000, p.20) reflete: “por trás das críticas, está uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas parecem menos capazes de ensinar”.

O profissional é aquele que possuiu o conhecimento, mas a teoria e a prática desse conhecimento estão na responsabilidade de quem? Da instituição formadora? Do profissional, ou da experiência na atuação? Na verdade, todos são encarregados de construir um profissional que detenha o conhecimento; fazendo essa reflexão, percebemos que a prática profissional está conectada a muitos fatores, desde as teorias científicas, técnicas e, lógico, às próprias experiências adquiridas.

Desenvolver a prática não é algo fácil de ser estruturado, apesar das instituições formadoras tentarem. Segundo Schön (2000), quando o profissional detém a prática por si mesmo, é apresentado com a flexibilidade; ele usa o termo “liberdade”, e afirma que esse

profissional pode experimentar suas responsabilidades sem limites e que é possível aprender a prática por conta própria.

Após citar as implicações dos profissionais em formação inicial, é importante mencionar os receios acerca dos educadores com alguma experiência. Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se, de modo a evitar o esgotamento, e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua.

Schön (2000), em suas discussões em torno de “educar o profissional reflexivo”, faz-nos observar que é uma tarefa complexa, mas que o primeiro passo, talvez, seja a notória necessidade de não se acomodar e, no mínimo, refletir sobre suas práticas, e, com a experiência adquirida com as técnicas desenvolvidas, passar a refletir sobre a reflexão na ação.

Observar em Schön (2000) o tecnicismo e a reflexão do professor é um grande passo no processo de construção da formação do professor reflexivo, e para melhor abranger essa notória perspectiva de reflexão, é que Contreras (2002) traz a discussão acerca da autonomia. Para ele, a autonomia é a chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. O autor se embasou em alguns estudiosos para discutir esse tema tão abrangente e que nos é de grande ajuda, como Schön, Pérez Gómez, Schein, Habermas, McCarthy, Grundy, os quais são apenas elucidativos ao nosso trabalho.

Para melhor compreender essa discussão no âmbito educacional, vejamos:

[o] educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...) Estas não são decisões que se possa se encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. (...) Não podemos pensar que, porque proporcionarmos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa. (PEARSON et al., 1989 apud CONTRERAS, 2002, p.104).

E é nessa perspectiva educacional que vemos a autonomia como algo fundamental na prática docente, pois irá ao encontro da necessidade do conhecimento teórico e o contexto ao qual cada profissional está inserido, pois as realidades vivenciadas são diferenciadas. Das situações problemas por ele encontradas em cada sala ou instituição, nenhuma é igual à outra,



por isso é necessário que saiba ser “artista”, entremeando a racionalidade técnica (Schön) e as suas próprias teorias, essas sim, a sua autonomia.

É necessário traçarmos pontos básicos, à prática e ao conhecimento, pois, estão interligadas a uma ciência básica, e dependem de recursos técnicos. Em um contexto educacional, observar os currículos escolares é a mera situação de levar o aprendiz somente às técnicas estabelecidas pelas políticas educacionais e às diretrizes. Repensar essa situação se faz necessário, pois o profissional vai lidar com diversas situações em seu cotidiano, desde a aprendizagem até as relações pessoais. E as técnicas não trazem soluções, é nesse contexto que terá de ter habilidades suficientes para solucionar esses problemas encontrados.

Contreras (2002), em seu texto, diz-nos que os docentes não dispõem de elaboração, mas sim de aplicação. Isso nos faz indagar, será por que o profissional só aplica, não é capaz de elaborar, de pensar? Um ser conhecedor de tantas teorias e vivências diferenciadas, será que é necessário vir de outros as metodologias necessárias? Ele ainda não parou para analisar que é pleno de suas próprias teorias e que aplicadas junto às técnicas racionalistas levam-no a seu verdadeiro conhecimento tácito extraordinário, o mesmo pode ser um profissional *expert*, basta se atenuar e deixar acontecer.

Toda essa discussão nos faz (re)pensar até que ponto é favorável sermos “máquinas”, reprodutores de tantos métodos, teorias educacionais, currículos pré-estabelecidos, diretrizes e entre outros fatores que somos necessariamente “obrigados” a encarar, se na verdade o que devemos fazer é adaptar, elaborar, analisar e em especial executar as tarefas práticas em nossa vida profissional; o que temos que executar é a verdadeira autonomia profissional, regada de habilidades, as quais nos fazem ser verdadeiros “artistas”.

Contreras (2002) ainda traz em discussão os problemas e perspectivas reflexivas, a maneira com que se formulou o modelo de professor como intelectual crítico, os processos de reflexão crítica coerentes com essa visão do exercício do profissional e o fundamento filosófico no qual se apoiaram dúvidas e contrariedades que uma perspectiva desse tipo pode criar e que formulação do próprio conceito de autonomia profissional pode extrair de toda essa reflexão. Nessa situação, o autor mostra que o profissional está sempre sobre pressão, e remete a ideia de que será que somente a reflexão basta?

Refletir, às vezes, não basta, pois temos que ter ações concretas, buscar a verdadeira autonomia, criar (re)criar, analisar, buscar novas metodologias, e, nessa perspectiva, é que observamos:





[o]s docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores educadores radicais. O professor radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto que a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária. Ligando o ensino escolar aos movimentos sociais mais amplos, os docentes podem começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo dessa forma, está colocando as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça. (GIROUX et al, 1986 apud CONTRERAS, 2002, p.160).

É nessa perspectiva de Giroux (1986) apud Contreras (2002), que analisamos as várias concepções do professor, até mesmo o uso do termo reflexivo que passa a ser vago em alguns momentos, pois não deixa de ser um mero “slogan” para as literaturas pedagógicas. Mas há alguns estudiosos da literatura, como Zeichner (1993), que estabelecem algumas situações da prática reflexiva, como: materiais, habilidades e estratégias, a evolução do professor no ensino, reconstrução a reflexão dos contextos externos à instituição e a uma reflexão geral que abriga os verdadeiros objetivos do ensino. Nesse contexto, cada profissional será capaz de analisar e buscar a sua prática de forma concreta para cada caso, que seja consistente com as pretensões educacionais.

O raciocínio técnico apresenta-se como pensamento reflexivo, mas sem ter conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção na prática profissional, nos parâmetros educacionais, o professor deveria ser capaz de resolver os problemas educativos por ele encontrados, mas em algumas situações ele não é capaz de refletir e por si só analisar, compreender e solucionar os problemas de ordem da sala e da própria instituição a qual pertence; mas isso não se generaliza, pois existem profissionais audaciosos e que vão em busca de soluções para os problemas encontrados.

Tido esse profissional como pesquisador, é um docente que enfrenta, por si mesmo, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressões de aspirações educativas. Nessa relação, o conhecimento por ele adquirido é produto de contextos sociais e históricos vivenciados e analisados; nessa situação, a sua prática reflete na formação do educando, pois é um ser agente de uma sociedade, sendo o professor um crítico, o seu aluno também pode tomar por essa situação e melhor ser preparado para a vida futura.





Para que o professor faça acontecer a aprendizagem significativa, e nessa a transformação do aluno, o mesmo tem que fazer adaptações nos currículos, ou seja, analisar, questionar as próprias bases da educação. Se ele é capaz de fazer o mencionado - e refletir sobre a prática – a própria reflexão leva-o à crítica. A instituição é homogênea, sendo assim, tem de assumir seu verdadeiro papel de transformador de “vidas” (autoridade emancipadora – segundo Giroux) através de seu conhecimento e fazendo prevalecer até mesmo o conhecimento tácito, pois o que o sistema e as políticas públicas esperam da educação é que dê respostas aos problemas de ordem sociais, crises econômicas e culturais da sociedade.

O sistema que emprega todas essas situações já discutidas anteriormente, faz com que o profissional, em um determinado momento, veja o fracasso de seu trabalho e se torne um mero funcionário, simplesmente com o papel de executar as tarefas a ele impostas, deixando de lado a formação pessoal dos seus educandos.

Nessa visão de contrariedades e contradições da vida de um profissional, inúmeros pesquisadores refletem sobre esse assunto, mas e nós profissionais? Será que somos mesmo críticos, pesquisadores e temos autonomia em nossas práticas diárias? Nesse “genocídio” no qual vivemos, com tantas políticas hierárquicas que nos impõem o que devemos executar, temos que ser realmente “artistas”, “malabaristas”, para podermos executar o nosso verdadeiro papel, que é levar o conhecimento através da aprendizagem de nossos alunos e, com isso, formar um cidadão crítico e capaz de transformar a sua própria vida.

### **3 – O estudo de caso, o contexto e o sujeito da pesquisa**

Na linguística aplicada, o estudo de caso tem se empregado principalmente como meio de investigação no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Ludke; Andre (1986), “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico”. E nessa investigação do ensino e aprendizagem de línguas juntamente com um caso, é que nasce a pesquisa.

Esta pesquisa, para alguns, pode ter um valor singular, em pleno século XXI, como o professor se porta pedagogicamente frente a alunos com necessidades educacionais especiais, é algo de grande valia para o processo educacional, e nesse estudo de caso da prática pedagógica de um professor de língua espanhola, em um contexto de Ensino Médio, em uma Instituição de Ensino na cidade de Pires do Rio – Go torna-se uma pesquisa qualitativa. Ludke; Andre (1986, p. 18) percebem: “o estudo qualitativo, como já foi visto, é que se



desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Uma vantagem do estudo de caso é a possibilidade de uso imediato das percepções geradas por este tipo de pesquisa, que pode ser no desenvolvimento pessoal, *feedback* dentro da instituição, avaliação formativa e desenvolvimento de políticas educacionais. Além de tudo isso, o estudo de caso pode contribuir para uma democratização das tomadas de atitudes, como se observa:

[c]oncluindo podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 23-24).

O contexto de nossa pesquisa se dá em uma instituição de ensino público, na cidade de Pires do Rio – Go, fundada no ano de 1944 e, atualmente, escolhida para ser o Pólo do Ensino Médio na referida cidade de Pires do Rio. A instituição atende alunos com necessidades educacionais especiais nas séries do Ensino Médio e em sua grade curricular integra a disciplina de língua estrangeira moderna – espanhol.

A professora que participa como informante da pesquisa é a única que ministra aulas em salas com alunos com necessidades educacionais especiais, na instituição, no período matutino. Ela está na instituição há 5 anos, perfaz a carga horária de 40h/a, tem habilitação em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) e possui curso livre em espanhol.

#### **4 – Análise dos dados**

Faremos aqui um recorte de parte dos dados coletados através de questionários que foram elaborados para o fim específico desta pesquisa, que é observar a professora e sua referida prática pedagógica nas aulas de língua espanhola para alunos com necessidades educacionais especiais, bem como observações feitas no decorrer da pesquisa que ocorreu no segundo semestre do ano de 2009.

A primeira questão é a chave de nossa pesquisa: Como você e a instituição educacional têm se posicionado frente à Educação Inclusiva?:



Trecho [1] Nós passamos a ter que repensar concepções e práticas a fim de atender às necessidades de todos os alunos. A presença do aluno com deficiência nas classes regulares promove reações e posicionamentos diversos evidenciando, não raro, a nossa dificuldade de compreender e lidar com o que é diferente, estranho aos padrões estabelecidos como “normais”. (Professora).

A resposta da professora é de forma mais pessoal, pois a mesma se coloca como uma educadora que tem expectativas tanto profissionais como pessoais, e não apenas de uma mera cumpridora de emendas que são impostas pelas leis educacionais.

De acordo com Sanches (2005), o professor, se é sensível à diversidade da classe e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e “socioantropológico”.

O professor lidar com o processo é uma coisa, mas na prática com os alunos é outra bem diferente, aqui então indagamos: Como você se sente ao lecionar neste ambiente heterogêneo (alunos “normais” e alunos especiais)?

Trecho [2] A experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais faz com que eu reveja conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças. Dessa maneira enxergo o outro além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-me a sua limitação. (Professora).

Complementar esta questão foi necessário, já que a professora está a todo o momento em contato com alunos com necessidades especiais e, de acordo com ela, enxerga-o como um ser de capacidades e potencialidades e assim percebemos que: Os alunos especiais necessitam de cuidados especiais. Como são as suas atitudes em relação a eles?

Trecho [3] O aluno especial precisa de cuidado constante e nós, professores, nos desgastamos muito divididos entre as tarefas pedagógicas e as necessidades físicas. Sendo assim procuro sempre contar com a ajuda dos professores monitores que auxiliam os alunos especiais na escrita e no desenvolvimento dos exercícios propostos, uma vez que não tenho condições de atender mais de 30 alunos e dar a atenção devida aos alunos deficientes. (Professora).

Isso tudo revela que ela é sensível perante todos os seus alunos e às suas necessidades, não somente as especiais, mas no âmbito geral.



Na questão de número 4, que pergunta: Existem vários cursos, seminários, congressos e especializações sobre a educação inclusiva. Você já participou (participa) de algum desses programas? Se sim, qual e em que contribuiu para sua prática?:

Trecho [4] Já participei de um curso rápido (poucas horas) ministrado por uma coordenadora da própria instituição escolar em que trabalho. Durante o curso foram repassadas algumas informações sobre a educação inclusiva e formas de interagir com os alunos especiais em sala de aula, porém pouco contribuiu para minha prática em sala, principalmente no que se refere ao aprendizado de uma 2ª língua. (Professora).

Nesse questionamento, é notório que o ensino de línguas, em especial aqui por nós abordado o ensino de espanhol, mereça novos enfoques para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma educação voltada para o processo ensino-aprendizagem do aluno, levando-o para um verdadeiro crescimento antes de tudo pessoal, como um ser integrante de uma sociedade e como um agente transformador de sua própria vida, é o que prega as diretrizes educacionais. Nesse contexto, elaboramos outras questões, observando o planejamento da professora, o currículo escolar, a interação e participação do aluno com necessidades educacionais especiais e o processo de avaliação ao qual é submetido esse aluno. Aqui discutimos essas questões que são respondidas pela professora.

Tudo o que vamos fazer deve ser planejado, desde as coisas cotidianas de nossa vida, e uma aula então, deve ser mais que planejada, pois a mesma chega a ser sonhada antes de acontecer, assim perguntamos a professora: Ao planejar as aulas de língua espanhola, você leva em consideração a presença de alunos especiais? Se sim, como você faz o planejamento?:

Trecho [5] Não, porém busco repassar o conteúdo utilizando uma linguagem acessível ao nível de conhecimento dos alunos especiais, evitando o máximo possível o exagero de informações e busco sempre a participação de todos nas atividades propostas, respeitando as limitações dos meus alunos especiais. (Professora)

A professora tem consciência de seu planejamento, mas diz o fazer de forma diferenciada, porém em suas aulas ela percebe que deve trabalhar de forma distinta. Percebemos aqui que seu conhecimento tático é executado e que não deixa a sua prática pedagógica à mercê.

Embasados no Art. 59, parágrafo 1º, da Lei 9.394/96, buscamos aqui indagar: O currículo escolar leva em consideração os alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, como?:

Trecho [6] Não, precisamos ter currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Aos educadores devem ser dados os instrumentos necessários para que possam ver a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, com um potencial ilimitado de aprender. (Professora).

Ela nos diz que o currículo não é adaptado e que nós professores necessitamos de currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Percebemos que a professora, neste momento, necessita de um apoio para poder adaptar o seu currículo ou até mesmo de encontrar estratégias para trabalhar com os alunos.

A aprendizagem se dá pela interação, assim nos remete Vigotsky (1998), e nesse ato é que vamos reportar da fundamentação teórica da nossa pesquisa a seguinte citação:

Na perspectiva de Vigotsky, o homem aprende gradualmente do mundo sociocultural um sistema simbólico fundamental para fazer os recortes da realidade e, assim, organizar e ordenar a experiência apreendida, gerando, nesse processo, as interpretações. (FERNANDES; CORREIA, 2008, p. 12).

Nesse estudo feito pelos referidos autores, é que interpomos: Como é a interação em sala de aula dos alunos com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Trecho [7] Os alunos ditos “normais” recebem bem os alunos especiais e procuram interagir com eles dentro e fora da sala de aula, mas ainda há uma discriminação da maioria para com estes alunos no momento de realizar atividades avaliativas em grupo, o que só será superado com muito diálogo por parte dos professores e apoio da direção escolar. (Professora).

Realmente, o ser humano tem limitações interpessoais, as quais podemos observar no relato da professora, de que os alunos sofrem no momento de fazer atividades em grupos, mas percebemos também que no aspecto de afetividade existem alunos “normais” que amparam os alunos com necessidades educacionais especiais, com a sua companhia. Isso é algo que nos traz alegria, pois barreiras já foram quebradas.

A participação do aluno nas aulas é fundamental, pois é assim que o professor percebe se seus objetivos junto ao processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Nesse

contexto na penúltima questão perguntamos: Como é a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de língua espanhola? Como eles se sentem?

Trecho [8] Os alunos especiais demonstram entusiasmo e atenção durante as aulas de espanhol. Eles se mostram interessados e participativos nas atividades escritas, tais como trabalhos e exercícios, porém se mostram receosos/envergonhados quando solicitados a participar de uma atividade oral. (Professora).

Na última questão, foi questionado: O processo de avaliação faz parte do ensino de línguas. Como esse processo é realizado com os alunos com necessidades especiais? O mesmo é diferenciado?:

Trecho [9] O processo de avaliação é o mesmo para todos os alunos sejam eles “normais” ou especiais. A avaliação leva em conta os trabalhos, provas, exercícios e a participação durante as aulas. No caso específico dos alunos especiais valorizo muito a atenção e o interesse em desenvolver as atividades, dentro das limitações de cada um. (Professora).

Sabemos que o quesito avaliação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser levado em consideração, assim como o currículo é adaptado, a avaliação também deve ser diferenciada, refletimos aqui o que a professora relatou: em valorizar a atenção e o interesse desse aluno ao desenvolver e participar das atividades propostas.

Existem caminhos ainda que devam ser descobertos nesse processo inclusivo, um deles é o que aqui em parte por nós é abordado, nos atenuamos apenas em observar como se dá a prática desse professor, mas ainda deve ser observado como o aluno concebe esse processo ensino/aprendizado de uma segunda língua, no caso o espanhol, que aqui deixamos como investigações futuras.

Ao termino desta análise cabe a nós observar que o profissional da educação que está embuido no processo inclusivo merece um olhar diferenciado, pois o mesmo ainda é um ser fragilizado junto a essas políticas educacionais que pregam o processo.

## **5 - Breves Considerações**

O estudo em discussão nos faz observar as fragilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica do professor de Língua Espanhola, pois no decorrer de nossa pesquisa



refutamos como o mesmo acaba trabalhando sozinho, sem direcionamento de profissionais capacitados na área da inclusão, para poder alicerçar o seu trabalho frente a esse aluno.

Com o auxílio de profissionais especializados esperamos que os professores tenham condições de sanar as suas dificuldades em relação à comunicação e sistematização com os seus alunos com necessidades educacionais especiais, sem contar que tenham subsídios relevantes junto ao currículo escolar, mesmo sendo flexível como nos remeteu a diretora, é necessário ter adaptações para cada aluno específico, pois existem varias necessidades especiais.

Após refletirmos acerca das discussões e resultados obtidos através da análise dos dados, busca responder as perguntas e os objetivos, os quais motivaram o nosso estudo. Já que o ponto central de nossa pesquisa se dá no professor de língua espanhola, o qual analisamos como se dá a sua prática pedagógica na sala de aula inclusiva, seu posicionamento a tanta diversidade e se ele se exclui desse processo inclusivo.

Pautados nas respostas da professora, trilgamos situações importantes que a mesma nos coloca, pois repensa suas concepções e práticas a sua aula na sala inclusiva, sensibiliza-se com as necessidades dos alunos, pois segundo ela, percebe o aluno pela sua potencialidade e capacidade que vai além de suas necessidades físicas. Cabe ainda salientar segundo observado, que a professora nos diz que o currículo não é adaptado, mas o concebe e trabalha de forma clara para poder atingir todos os alunos e sem contar a forma de avaliação é a mesma para toda a turma, mas o aluno com necessidade educacional especial é percebido pela sua participação e limitação.

No decorrer de nossas observações é plausível que a professora utilizando de seu conhecimento tácito age de forma contundente ao processo inclusivo, pois se sensibiliza e observa o aluno com necessidade especial, não de forma exclusiva, mas sim de forma inclusiva, pautando-se em suas limitações.

E, ao término das análises de dados, foi possível observar que muito ainda tem a se fazer para que os professores que estão incluídos nesse processo tenham um suporte maior por parte das instituições educacionais e as políticas públicas, para que possam realmente saber como viabilizar a sua prática pedagógica em uma Escola Inclusiva.

Cabe a nós professores pesquisadores estarmos sempre atentos a casos como esses e no decorrer de nossos estudos observar e ajudar de uma forma reflexiva esses profissionais, os quais necessitam de um auxílio para poder conduzir um processo ensino-aprendizagem e com isso construir uma escola de qualidade e para todos.





## Referências

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40-59. cap. 2.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Séries diretrizes nº. 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (org). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7-25.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

OLIVEIRA, D. F. A. *Professor, tem alguém ficando para trás!* As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, R. C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria e Editora Revinter Ltda., 2008, p. 15-57.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-47.



SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva. (2005). In: [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007script=sci_arttext). Acessado em 28/09/2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103-119.