

## **O ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Daniela Cássia Pereira Gonçalves; Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva (Orientadora)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Resumo:** O presente trabalho buscou investigar a formação do estudante do Curso de Letras em Língua Espanhola do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES/UFRN, campus de Currais Novos, na perspectiva do ensino a alunos com deficiência. Com esse estudo, buscamos entender quais fatores implicam na formação inicial do estudante, no que se refere a ensinar para alunos com deficiência. Além disso, investigamos quais as necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes do Curso de Letras em Língua Espanhola, e analisamos a grade curricular do curso sobre a oferta de disciplinas voltadas para o ensino de espanhol para alunos com deficiência. Para fomentar esse estudo, utilizamos revisão literária e leitura de documentos legais, que abordam não só a inclusão da pessoa com deficiência na educação, como também a formação do professor de língua estrangeira. Para a construção dos dados, foi realizada entrevista semiestruturada com os estudantes que estavam em Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III. Os dados revelaram que os graduandos não se sentem preparados para atuar com alunos que apresentam deficiência. Com esse estudo, esperamos contribuir para uma nova visão sobre a formação inicial do professor de Espanhol.

**Palavras-chave:** Desafios, necessidades, formação, Língua Espanhola, Educação Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, isso é inquestionavelmente necessário. No entanto, é possível perceber que muitos educadores não conseguem incluir devidamente alunos com deficiência na sala de aula. E nos questionamos, por que isso acontece? Evidentemente a formação docente contribui em grande proporção ao seu desempenho em sala de aula, apesar de reconhecer que todo profissional deve estar em constante qualificação para garantir um ensino de qualidade. Com isso, partimos de um pressuposto de que qualquer professor deve ter uma formação adequada para atender todos os alunos presentes em sua sala de aula, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência.

A denominada Educação Inclusiva tem como princípio fundamental, conforme afirma a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 17-18)

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e

crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

Nesse contexto não apenas crianças com deficiência, mas crianças de forma geral, crianças, jovens e adultos que independente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou linguísticas devem ser acolhidas e atendidas em suas necessidades pedagógicas.

O Brasil, alicerçado na Declaração de Salamanca, documento gerado a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso a qualidade” ocorrida em 1994 em Barcelona, Espanha, que contou com a participação de noventa e dois representantes governamentais e vinte cinco organizações internacionais, passou a preocupar-se com o processo de escolarização de alunos que apresentam alguma deficiência na sala de aula comum, reconhecendo que estes possuem especificidades como qualquer outro e que pode exercer um papel importante na sociedade em que está inserido, desde que sua realidade seja respeitada.

Assim, o referido documento firmou-se que:

“(…) atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (BRASIL, 1994, p. 1 e 2).

Embora, no cenário nacional, o direito à educação estivesse estabelecido na Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca deflagra a proposta de Educação Inclusiva, que tem como um dos princípios o direito à educação independente de suas condições individuais.

Desse modo, o Estado é responsável por assegurar os direitos à educação e igualdade a todos, respeitando a diversidade das pessoas independente da condição social, política, religiosa e racial. No entanto, sabemos que muito ainda deve ser cumprido e que muitas são as dificuldades e preconceitos encontrados pelas pessoas com deficiência. Cada vez mais precisamos lutar por políticas públicas que assegurem o direito de cada um de nós, independente de sua condição.

Avançando nos aspectos legais, em 9 de julho de 2008 por meio do Decreto Legislativo nº 186, os direitos à educação das pessoas com deficiência foram assegurados na Constituição Federal por intermédio do Art.24, no qual é expressa a garantia de educação sem exclusão à

pessoa com deficiência do ensino primário ao ensino secundário ao estabelecer que:

(...) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2008).

Isto é, nenhuma pessoa com deficiência deverá ter o acesso à educação negado por instituição nenhuma, pelo contrário, a instituição deverá receber o aluno e se adaptar às suas necessidades educacionais.

Para haver inclusão, participação, aprendizagem e permanência do aluno com deficiência na escola, todas as esferas da instituição devem trabalhar coletivamente na mesma perspectiva, desde a merendeira ao professor da sala de aula para que o aluno não se sinta excluído das atividades oferecidas. Para Libâneo (2001), a escola é uma mola para as transformações sociais e tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência e a cultura de base produzida no nosso cotidiano. Assim, o autor situa que a escola está em constante movimento e precisa relacionar-se com os diferentes sujeitos que a compõe. Além disso, ela tem o compromisso de formar sujeitos pensantes, capazes de compreender e construir um olhar crítico sobre a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, quando partimos ao ensino de língua estrangeira, a inclusão da pessoa com deficiência em sala de aula é ainda mais complexo.

Diante do exposto, levantamos as seguintes questões: como devemos ensinar? Mais, como ensinar uma língua estrangeira para alunos com deficiência? São questionamentos que nos levam a refletir sobre nossa formação profissional e pessoal. Sabemos o quanto são complexos os desafios à inclusão escolar da pessoa com deficiência, porque incluir não é o mesmo que inserir, mas o princípio da inclusão pressupõe que o aluno tenha sucesso no seu aprendizado e que sua presença seja integrada aos demais alunos, possibilitando-o uma permanência qualitativa na escola (CARVALHO 2011).

Considerando o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e a atuação de futuros professores de espanhol, o presente artigo é resultado do trabalho final do curso de Especialização em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira que teve como objetivo investigar acerca da formação inicial do graduando do Curso de Letras Língua Espanhola, oferecido pelo Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES/UFRN, quanto à formação na perspectiva da educação inclusiva envolvendo alunos com deficiência.

Para tanto, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, e uma pesquisa de campo no CERES/UFRN campus Currais Novos, envolvendo graduandos do 8º período do Curso de Letras Língua Espanhola, turno noturno.

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para amparar o estudo proposto, iniciamos nossas leituras a partir de referenciais que abordam o ensino de espanhol para alunos com deficiência, revisão de documentos legais sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, bem como buscamos pesquisadores que discutem sobre a educação e Educação Especial voltada ao ensino de Língua Espanhola. Utilizamos autores como CARVALHO (2011), DANTAS (2011), LASECA (2008) e MIRANDA (2008) para fomentar nosso trabalho.

Para construção de dados, realizamos entrevistas semiestruturada com 13 (treze) estudantes em formação do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES/UFRN, campus Currais Novos, que estavam no momento da investigação realizando a atividade de estágio supervisionado obrigatório. O instrumento teve a intenção de identificar quais os desafios e as necessidades enfrentados pelos graduandos durante suas aulas no estágio. O roteiro de entrevista consistiu de oito questões abertas, onde as quatro primeiras abordavam sobre formação no contexto geral, e as quatro finais se caracterizam como questionamentos direcionados aos graduandos que afirmaram atuar com alunos que apresentavam deficiência durante suas aulas de espanhol no estágio supervisionado obrigatório.

Realizamos a entrevista individualmente, na própria UFRN, fora do horário de aula, através de agendamento prévio com cada um dos entrevistados.

### **O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS DO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO**

Ao contrário do que muitos pesam, o Ensino de Espanhol se estende no Brasil desde a colonização do nosso país. Colonizadores espanhóis em busca de domínios de terras chegaram às Américas e com eles trouxeram muitas influências culturais, bem como influências linguísticas.

Em 1919, o Colégio Pedro II, referência na educação do país naquela época, implantou em seu currículo o ensino optativo da Língua Espanhola, tendo como professor responsável pelo ensino da língua o Prof. Antenor Nascentes (LASECA, 2008), que ficou conhecido como

grande autor da “Gramática da língua espanhola” em 1920.

Em 1931, o governo de Getúlio Vargas decide acabar com todas as escolas de línguas existentes no país, pois, o seu governo nacionalista decreta que os educadores devem estimular o patriotismo e intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. De contrapartida, em 1942, com a Reforma de Capanema<sup>1</sup>, o ensino de espanhol volta ao currículo escolar, entretanto, apenas no colegial. Para outras línguas estrangeiras, como o alemão e o francês, eram dedicadas de 10 a 13 horas de aulas por semana, enquanto que para o espanhol era dedicado apenas 2 horas de estudo. Para professora Gretel M. Eres Fernández (*apud* LASECA, 2008, p. 325) “o escasso número de horas destinado ao espanhol deu-lhe um papel de pouquíssima relevância no contexto educativo brasileiro.” Infelizmente, essa carga horária exígua destinada ao ensino de língua espanhola continua sendo uma lamentável realidade.

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, torna-se o ensino de língua estrangeira facultativo ou complementar. Cada estado se responsabiliza pela escolha de incluir, ou não, em seus currículos escolares, restituindo o ensino de língua estrangeira à não obrigatoriedade. Em 1971, a segunda LDB traz uma modificação sobre o ensino de língua estrangeira. O ensino de uma segunda língua passa a ser obrigatório, mas somente às escolas que tiverem condições adequadas e metodologias eficazes para ensinar uma língua estrangeira. As instituições que não apresentarem tais condições, não se recomenda a oferta de uma segunda língua (LASECA, 2008).

A partir da década de 1980, com as criações das Associações de professores de espanhol, volta a se falar sobre trazer o ensino de espanhol para obrigatoriedade curricular das escolas. Em 1996, com a terceira LDB, torna-se mais uma vez, o ensino de uma língua moderna estrangeira como uma obrigatoriedade educativa a partir do quinto ano do ensino fundamental, sendo a escola responsável pela escolha da língua a ser ofertada, dentro das condições particulares de cada instituição.

Firmou-se então no artigo 26, parágrafo 5º:

“Na parte diversificada do currículo se incluirá, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades do centro”. (BRASIL, 1996).

<sup>1</sup> “Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema.” (MENEZES; SANTOS, 2001).



Dentro de pequenos intervalos de tempo a língua se tornou facultativa várias vezes, e isso impulsionou as associações de professores a fazerem muitas mobilizações em pró da obrigatoriedade e valorização do ensino de Espanhol no Brasil. Foi então, a partir dessas mobilizações, que chegamos a então conhecida “Lei do Espanhol”, publicada em 5 de agosto de 2005.

A Lei 11.161/2005 admitida pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em conjunto com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, intitula a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio e de caráter facultativo no Ensino Fundamental. Desse modo, declarou-se no art. 1º que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005). A implantação da Lei ainda estabeleceu que no prazo de cinco anos todas as escolas de ensino médio terão que ter a língua espanhola nos seus planos curriculares, assim, no parágrafo 1º ficou estabelecido que: “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.” (BRASIL, 2005). Entendemos com isso, que dentro do prazo estabelecido pela Lei que dentro de cinco anos teríamos profissionais qualificados e suficiente para atender a essa nova demanda.

Laseca (2008) exprime a importância do ensino de espanhol para o Brasil afirmando que:

“a aprovação em 2005 da Lei 11.161, conhecida como “Lei do espanhol”, veio a culminar um longo processo histórico seguido pelo ensino do espanhol no Brasil, ao mesmo tempo, supôs um ponto de partida para toda uma série de iniciativas de conteúdo educativo, cultural, político e econômico.” (LASECA 2008, p.280).

Embora com a lei do espanhol a língua tenha conquistado um espaço que fora renegado ou diminuído por anos, surge em 16 de fevereiro de 2017, a Lei 13.415 que revoga a Lei 11.161 trazendo várias implicações para o ensino da língua no Brasil. A nova Lei estabelece no art. 3º parágrafo 4º que:

“Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

Com isso, muitos desafios surgem aos profissionais da área do ensino de língua espanhola, um dos maiores é diminuição do mercado

de trabalho. Desse modo, os estudantes em formação começam a sofrer com as incertezas para o futuro do ensino da língua espanhola no país. A desvalorização desses profissionais recai na qualidade das aulas e acabam, de certo modo, contribuindo à diminuição do interesse pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola como uma segunda língua.

### **E ENTÃO, ESTAMOS PREPARADOS?**

Embora o direito à educação das pessoas com deficiência tenha sido bastante discutido nos últimos anos, a qualidade na formação dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos continua sendo insuficiente. A respeito dessa realidade, Dantas (2011, p.23) explica que “apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, a qualidade do ensino decaiu profundamente, elevando-se o índice de evasão e repetência.”. Muitos professores acreditavam que os alunos com deficiência não eram capazes de avançar nas séries e, assim, muitos alunos permaneciam no Ensino Fundamental I sem qualquer tipo de incentivo para que lhe fossem dada a oportunidade de progredir dentro do ambiente educacional.

Desse modo, é fundamental que os profissionais da educação possuam uma formação adequada que atenda as especificidades de cada aluno. Diante de um cenário tão diversificado, devemos estar preparados para lidar com situações que por vezes podem nos tirar da zona de conforto fazendo com que busquemos novos mecanismos para atender as demandas do ambiente escolar.

É importante salientar que quando falamos de formação profissional, não direcionamos esse fator exclusivamente ao professor, mas, para toda equipe escolar, como a direção e todos que trabalham na infraestrutura.

Considerando a política nacional e as práticas escolares, o ensino de espanhol nas escolas públicas do Brasil tem início a partir do primeiro ano do Ensino Médio, anterior a esse nível, nenhum aluno terá estudado a língua espanhola, a não ser que o aluno tenha buscado outros caminhos para aprender e/ou conhecer a língua. Nesse sentido, sendo a primeira experiência do aluno adolescente com a língua espanhola no Ensino Médio, o professor terá a tarefa de criar metodologias que favoreçam o ensino e aprendizado da língua, tais metodologias precisam atender a todos os alunos, sem distinção, de modo a oportunizar uma educação de qualidade para todos.

Buscando conhecer sobre a formação inicial dos graduando do Curso de Letras Língua Espanhola, analisamos a Estrutura Curricular do curso de licenciatura presencial, campus de Currais Novos sobre a oferta de disciplina na área da educação Especial/Inclusiva. O referido documento pode ser consultado por qualquer aluno do

curso e que tenha acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA (2017). O curso de Letras Língua Espanhola é composto por uma carga horária de 3060 horas, dividida em 2436 horas em disciplinas teóricas e atividades práticas, sendo ofertado 4 estágios com carga horária de 100 horas, de cunho obrigatório, mais 200 horas de Atividades Complementares (SIGAA, 2017).

Por meio da análise descritiva da Estrutura Curricular do Curso, o mesmo apresenta uma carga horária de 3060 horas e constatamos que há apenas uma disciplina obrigatória ofertada voltada à Educação Especial e, mesmo assim, tal disciplina se restringe unicamente a deficiência auditiva/surdez excluindo totalmente as demais deficiências presentes na sociedade. A disciplina de caráter obrigatório é Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (CSH0424), e sua obrigatoriedade decorrente do Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A disciplina tem carga horária de 60h horas e é oferecida geralmente entre o terceiro e o quinto período do curso.

Buscando investigar sobre a oferta da disciplina de LIBRAS como componente curricular obrigatório, encontramos em sua própria ementa que esta busca fazer um “estudo crítico e reflexivo sobre a realidade da comunidade surda brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e legais que orientam e normatizam as políticas de atendimento educacional em instituições de ensino regular e especializado” (SIGAA, 2017). Sendo assim, a partir da proposta da ementa, evidencia-se que a disciplina tem o objetivo direcionado a fazer uma reflexão sobre a comunidade surda, e não menciona sobre o ensino da língua.

Dos 13 graduandos entrevistados, 5 afirmaram lecionar com alunos com deficiência, e 8 apontaram que não atuam com alunos que apresentam deficiência em suas salas de aula, mas, declararam que embora ainda não tenham tido a experiência de atuar com alunos com deficiência durante o estágio obrigatório, não se sentem preparados para ensinar para alunos com alguma deficiência.

Analisando os dados das entrevistas em relação a percepção dos graduandos pesquisados sobre a disciplina de Libras, os 13 estudantes entrevistados, afirmaram que a disciplina de Libras não atende as expectativas esperadas, isso porque, os conteúdos ministrados contemplam basicamente, o ensino do alfabeto e de algumas palavras simples utilizadas no dia a dia. Outro aspecto situado é que todo processo ocorre utilizando a língua portuguesa como referência, sem qualquer relação com a língua de sinais espanhola, o que impossibilita que mais adiante o professor possa ensinar a língua espanhola por meio de uma língua de sinais ou estabeleça sua relação com a



Libras, no caso de atuar com alunos que apresentem surdez.

Além disso, os entrevistados relataram que muito do que é visto durante a disciplina de Libras são questões teóricas, e que o aspecto prático é deixado para um segundo plano. Os próprios graduandos apontaram que quando estiverem atuando com um aluno surdo, por exemplo, de nada vai adiantar saber a teoria, pois a barreira comunicacional será, nesse momento, um fator danoso para o ensino do professor e aprendizagem do aluno. Aspecto evidenciado na fala de um dos próprios entrevistados quando afirma que:

- “Com certeza não me sinto preparado, porque para ensinar a esse público em especial eu teria que dominar a LIBRAS, no mínimo, eu não tive isso, então ficou impossível eu me comunicar diretamente com ele. Infelizmente o aluno perdeu muito e eu também, pois eu não consegui repassar os conteúdos pra ele” (Graduando 4).

Quando questionamos o graduando se o mesmo se sente preparado para trabalhar com aluno com deficiência, ele nos relatou que não se sente preparado e que a instituição formadora não o prepara para atuar para aluno com deficiência, no caso específico, a deficiência auditiva. Outro fato que nos chama a atenção é que não há nenhuma outra disciplina ou conteúdo que discuta outros tipos de deficiência, e a própria disciplina de Libras, segundo os alunos entrevistados deixa lacunas na formação.

O déficit causado pela não oferta de disciplinas e/ou conteúdos voltados à temática da Educação Especial/Educação Inclusiva envolvendo alunos que apresentam deficiência faz com que muitos graduandos busquem outras disciplinas fora da estrutura curricular que abordam a temática, entre elas destacamos as disciplina de Seminário de Educação Inclusiva (DED0401) e Educação Especial e Educação Inclusiva (DED0415), onde, aproximadamente 54% dos entrevistados cursaram uma ou as duas disciplinas mencionadas para suprir as necessidades encontradas dentro do seu próprio curso durante a regência no estágio supervisionado. É importante mencionar que essas disciplinas só passaram a ser ofertadas a partir do segundo semestre de 2016, e dizer que, anterior a este período os estudantes não tinham a possibilidade de cursar nenhuma das disciplinas citadas.

Em relação às necessidades evidenciadas pelos entrevistados durante o estágio supervisionado obrigatório, o graduando entrevistado que possui um aluno com surdez relatou que suas maiores dificuldades foram elaborar materiais que possibilitassem a comunicação/interação entre ele e o aluno. Para o graduando, tanto o tempo, quanto à falta de conhecimento, acarretou uma grande frustração para

ele e para o aluno, pois, a metodologia utilizada durante as aulas não foi capaz de possibilitar a aprendizagem do aluno com surdez.

Já o graduando entrevistado que possuía uma aluna com deficiência intelectual, decorrente da Síndrome de Down, afirmou que suas necessidades eram outras, o fato da aluna não interagir em suas aulas não o deu oportunidades para sondar quais eram os conhecimentos da aluna sobre a língua estrangeira e isso fez com que ele não buscasse outras atividades que promovessem a interação da aluna em questão com os demais alunos da turma. O graduando entrevistado ainda acrescentou que em todas as suas aulas a aluna estava sempre dormindo ou bastante sonolenta, e quando questionava a coordenação, esta justificava a situação devido ao uso frequente de remédios que a aluna tomava antes de ir à escola, mas que, enquanto administração escolar, não poderiam fazer nada para mudar essas ocorrências.

Uma de nossas entrevistadas relatou que atua com 2 alunos com dificuldades de concentração e hiperatividade, no entanto, nenhum desses alunos possui diagnóstico e a família não permite que esses alunos recebam atividades diferenciadas ou que a escola busque auxílio especializado.

Para muitos pais, a educação especial, infelizmente, ainda continua sendo vista como algo pejorativo e que muitas vezes ela acaba relacionada somente a algum tipo de deficiência humana ou sempre relacionada a uma incapacidade intelectual. No entanto, para Carvalho (2011), ela tem o propósito de remover barreiras para a aprendizagem, particularmente na organização educacional, e, com esse objetivo, poder contribuir para a tão desejada escola de boa qualidade para todos, sem distinção. A tão sonhada: escola inclusiva.

Diante disso, Miranda (2008) destaca alguns aspectos pertinentes para ser um bom professor que atua diretamente com alunos com deficiência, atribui que:

Para que o sistema de ensino possa funcionar de forma eficiente, os professores necessitam de uma sólida formação (...) sobre questões relevantes sobre os alunos com necessidades especiais e os recursos que possam ser utilizados na sua aprendizagem escolar. Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processo de adaptação curricular, desenvolver trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que parece decisiva para o êxito ou o fracasso de tal processo. (MIRANDA, 2008. p. 114).

Desse modo, percebemos a importância na formação inicial do professor para atuar no sistema educacional. Independente das especificidades encontradas na sala de aula, todo professor deve atender as necessidades de seus alunos,

no entanto, para isso ele precisa estar preparado, ter recebido uma formação adequada que de condições para minimamente enfrentar situações diversas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que o processo de formação inicial deve ser bem alicerçado de modo a garantir ao graduando uma formação adequada para que possa atuar profissionalmente. Nesse sentido, é fundamental que os futuros professores possuam uma formação que na prática ele seja capaz de planejar e promover ações que atendam as especificidades de cada aluno. Considerando o contexto escolar como um cenário tão diversificado, o professor deve estar preparado para lidar com situações que, por vezes, podem tirar da zona de conforto fazendo com que busquem novos mecanismos para atender as demandas do ambiente escolar, para tanto a formação inicial constitui-se como alicerce.

O recorte da pesquisa apresentado neste artigo é estritamente de caráter reflexivo, não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre a temática, mas suscitar uma reflexão acerca da formação inicial e o ensino de Espanhol na perspectiva da diversidade humana, envolvendo pessoas com deficiência no contexto da educação inclusiva.

Os aspectos apresentados neste trabalho revelam questões que nos preocupam enquanto estudante e futura professora de Língua Espanhola. Embora o Curso de Letras Língua Espanhola oferecido pelo CERES Currais Novos, na modalidade presencial, apresente uma carga horária substancial e um corpo docente qualificado, com exceção da disciplina de Libras, o mesmo não contempla disciplinas, conteúdos ou discussões que tratem da temática da Educação Especial/Educação Inclusiva e/ou pessoas com deficiência. A ausência desses componentes curriculares e discussões que abordem a questão da inclusão, pessoa com deficiência ou a própria Educação Especial são evidenciadas na estrutura curricular do curso e na fala dos próprios participantes da pesquisa.

As questões reveladas no estudo são, entre outros aspectos, de cunho estrutural que implicam diretamente na falta de oportunidades para instruir-se melhor o graduando sobre como ensinar uma pessoa com deficiência, ou melhor, como ensinar uma segunda língua ao aluno que não ouve, ou, que não enxerga, ou, até mesmo, que não é alfabetizado na sua língua materna. São levantamentos como esses que nos fazem repensar sobre a nossa própria formação profissional, além de nos permite refletir se estamos contribuindo de forma positiva para formação pessoal e social de cada cidadão dentro de nossas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)>. Acesso em 10 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em de 20 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:**<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da medida provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 20 de dez. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 10 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 103.

DANTAS, Joana D'arc de Souza. **Pedagogia Freinet e a ação do professor na sala de aula:** um trabalho cooperativo. Natal: Edufrn, 2011. p. 23.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **La Enseñanza del Español en el Sistema Educativo Brasileño:** edición Bilingüe. Brasília: Thesaurus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 9.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: Edufrn, 2009. cap. 4, p. 113 – 123.

SIGAA. **Consulta de estrutura curricular de graduação.** Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf>>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Consulta geral de componentes curriculares.** Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/geral/componente\\_curricular/busca\\_geral.jsf](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/geral/componente_curricular/busca_geral.jsf)>. Acesso em: 11 de dez. 2017.