

## INGLÊS NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO INCLUSIVO: UM ESTUDO COLABORATIVO.

Lucinéia Macedo dos Santos <sup>1</sup>  
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <sup>2</sup>

### RESUMO

Neste trabalho, buscamos analisar e discutir as possíveis contribuições e/ou desafios do ensino e aprendizagem de língua inglesa, num contexto inclusivo de uma turma mista de estudantes (surdos e ouvintes) de uma Escola de nível médio, da Rede Estadual, situada em Cuiabá-MT, a partir da narrativa de professores de inglês e intérpretes. À luz dos fundamentos teóricos e metodológicos dos Novos Letramentos, Lankshear; Knobel (2003); Multiletramentos, Cope; Kalantzis (2015); e da Teoria Socioconstrutivista, Vygotsky (1998), objetivamos fazer descrição e interpretação de uma realidade social específica, adotando o modelo de pesquisa colaborativa (Pimenta, 2005). Partimos da hipótese de que um trabalho envolvendo docentes de inglês, intérpretes e essa pesquisadora, ancorado na perspectiva de Letramentos e do Socioconstrutivismo, e mediado por conversas colaborativas, contribui para a ampliação de propostas teórico-metodológicas, que favoreçam alunos surdos em contextos de interação com alunos ouvintes. Diante dessa hipótese, algumas perguntas surgem e direcionam essa análise: Como ocorrem as ações do professor nas aulas de língua inglesa em turmas de Ensino Médio, que envolve alunos surdos e ouvintes? Quais são as possíveis contribuições de um trabalho colaborativo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa numa turma inclusiva, à luz da perspectiva teórica de Letramentos e do Socioconstrutivismo? Como o professor de inglês e o intérprete percebem a implementação em sala de aula, das atividades elaboradas nas sessões colaborativas?

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem, Inglês, Alunos Surdos/Ouvintes, Ensino Médio, Conversas Colaborativas.

### INTRODUÇÃO

Indagações acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês, no ensino médio, em turmas inclusivas (em que haja estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula), começaram a fazer parte das minhas reflexões, a partir de 2022, quando deparei-me com a disciplina “Teoria de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, com a qual tive a oportunidade de acessar diversos artigos, dissertações e teses, acerca da educação linguística para alunos surdos, e perceber que essa ainda é uma temática bastante incipiente no Brasil.

Assim, diante dessas inquietações, decidi apresentar um projeto de Doutorado, em consonância com o projeto atual de Moraes, 2022: “Mapeamento do Ensino de Inglês em Contextos Inclusivos no Mato Grosso” na linha de pesquisa Paradigmas de Ensino de Línguas,

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPGEL, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, [lucineiamacedosantos@hotmail.com](mailto:lucineiamacedosantos@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Orientador: Pós Doutor, Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, [antonio.moraes@ufr.edu.br](mailto:antonio.moraes@ufr.edu.br)

voltado para o ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio em contexto inclusivo, que me possibilitasse a buscar respostas, levando-se em conta a crescente demanda de estudantes surdos, que procuram inserção nos espaços escolares.

Com o objeto posto, aproximei-me de uma escola da rede pública, situada na capital do estado de Mato Grosso, que desde 2015 atende estudantes com esse perfil, para verificar, como acontece tal processo, a fim de responder no decorrer deste artigo, de forma panorâmica, sem muitos desdobramentos, as três perguntas propostas: Como ocorrem as ações do professor nas aulas de língua inglesa em turmas de Ensino Médio, que envolve alunos surdos e ouvintes? Quais são as possíveis contribuições de um trabalho colaborativo para o ensino- aprendizagem de língua inglesa numa turma inclusiva, à luz da perspectiva teórica de Letramentos e do Socioconstrutivismo? Como o professor de inglês e o intérprete percebem a implementação em sala de aula, das atividades elaboradas nas sessões colaborativas?

## **METODOLOGIA**

Com o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o nº 68824123.4.0000.5690, em 14 de junho de 2023, entrei em contato com a unidade escolar e os participantes, com o intuito de explicar-lhes os objetivos e espaços da pesquisa, para conhecer o interesse ou não em participar. Todos foram bastante solícitos, concordando e assinando o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – C.L.E.

Consequentemente, ingressei na escola no dia 22 de janeiro, convidada a participar das duas semanas pedagógicas, antecedentes ao início do ano letivo de 2024, para os estudantes. Em seguida, busquei, nos momentos de hora-atividade, do primeiro bimestre, às quintas-feiras, pautada num modelo colaborativo (Pimenta, 2005), analisar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em turmas de ensino médio inclusiva. Esses encontros nomeamos de sessões colaborativas (Oliveira, 2006). Corroboro Oliveira, que essas sessões foram importantes porque por meio delas, tivemos momentos que oportunizaram-me compreender a metodologia empreendida para atender alunos surdos e ouvintes, e compartilhar reflexões teóricas, materiais e aplicativos, capazes de subsidiar atividades a serem implementadas em sala de aula, desenvolvidas sob um novo olhar.

Utilizei também, com a professora participante, entrevistas não-estruturadas, uma vez que elas carregam um caráter de conversa informal, pois permite segundo Merriam (1998 *apud* Barros, 2015, p. 104) criar *rapport* entre o pesquisador e os participantes envolvidos na pesquisa. Parti de uma pergunta geradora: “Como foi sua experiência até aqui, ministrando

aulas de inglês numa turma, frequentada por estudantes surdos? E assim, prossegui na construção de uma boa entrevista, caracterizada pelo fato de os participantes se sentirem à vontade e falarem livremente, conforme Bogdan e Biklen (1994 *apud* Barros, 2015, p. 104). Os dados gerados nas *entrevistas não estruturadas*, foram transcritos para o trabalho de análise.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Trago brevemente a fundamentação que embasará a pesquisa que ora proponho: A teoria dos Novos Letramentos Lankshear e Knobel (2003); a dos Multiletramentos Cope e Kalantzis (2000; 2015); a teoria Socioconstrutivista de Vygotsky (1998) – e que servirá para a análise do processo ensino aprendizagem de língua inglesa em aulas inclusivas.

### **Novos Letramentos**

As novas práticas multimodais que emergiram devido às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea são descritas com a terminologia “Novos Letramentos” (New Literacies, em inglês), Lankshear e Knobel (2003). Esses autores explicam que o adjetivo “novos”, do termo “Novos Letramentos”, está relacionado a mudanças na concepção de letramentos. Uma dessas mudanças é paradigmática, uma vez que os letramentos começaram a ser estudados sob uma perspectiva sociocultural, diferente da visão psicológica que predominava anteriormente nos estudos do letramento no singular. Ou seja, o “novo” se refere a um novo paradigma em relação à “ortodoxia existente ou à abordagem dominante” (Lankshear; Knobel, p. 2003, p.16). A segunda é ontológica, envolvendo mudanças no conceito de texto. Este já não se apresenta unicamente em papel, em formato linear como outrora, mas também na tela do computador, permeado de imagens, sons, gráficos, emoticons e hyperlinks. Assim, nessa perspectiva, o leitor eficiente seria aquele que sabe lidar com os novos usos da linguagem e constrói sentidos na ausência de modelos ou padrões pré-definidos de construção de conhecimento.

Lankshear e Knobel (2003) salientam que as transformações que ocorreram no mundo nas últimas décadas refletem novas maneiras de se pensar e lidar com as coisas - novas mentalidades - o que exige novas perspectivas e abordagens para subsidiar teoricamente as práticas de letramentos no contexto escolar. E tais reflexões se estendem no momento no qual nos encontramos a respeito da inclusão de todos os estudantes, e na nossa questão específica, dos surdos no mesmo espaço de sala de aula dos ouvintes.

## Multiletramentos

O termo “multiletramentos” (multiliteracies, em inglês), surgiu nos encontros de um grupo de pesquisadores conhecido por New London Group, que rediscutiu as pedagogias de letramento sob o ponto de vista das suas diferentes experiências nacionais e de suas áreas de conhecimento, considerando “as dramáticas mudanças que ocorreram na vida cotidiana nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da identidade” (Cope; Kalantzis, 2015, p.3), que ressignificou o conceito de letramento frente à nova realidade. Diante desse novo cenário Cope e Kalantzis (2000) apontaram a necessidade de uma nova abordagem pedagógica no processo educacional, a qual passasse a priorizar a formação de sujeitos críticos, capazes de lidar com o dinamismo, a instabilidade, as incertezas do mundo contemporâneo e as novas formas de produção de sentidos. Essa abordagem pedagógica foi denominada pelo New London Group de “Pedagogia dos Multiletramentos”.

Cope e Kalantzis (2000; 2015) explicam que o sufixo “multi” de multiletramentos se refere a dois sentidos de “multis”. O primeiro sentido se refere ao multiculturalismo e à multiplicidade de usos da linguagem, ou seja, às significativas diferenças de contextos e formas de interação no mundo contemporâneo. Esse “multi” se relaciona às diferentes maneiras de produção de sentidos em diferentes contextos culturais e sociais, o que significa que, no contexto escolar, por exemplo, não é mais suficiente focalizar regras da língua padrão nacional, mas é preciso incluir também diferentes formas de produção de sentidos em contextos diversos.

A comunicação e a representação de sentido hoje exigem cada vez mais que os alunos consigam negociar diferenças nos padrões de sentido de um contexto para outro. Essas diferenças são as consequências de diversos fatores, incluindo cultura, gênero, experiências de vida, pontos de vista, domínio social ou de indivíduos e assuntos similares. Todo intercâmbio de sentidos é transcultural até certo ponto (Cope; Kalantzis, 2015, p. 3).

O outro sentido de “multi-” se relaciona à multimodalidade, ou seja, às características dos novos meios de informação e comunicação, que colocam lado a lado o linguístico com outras modalidades de linguagem na produção de sentidos:

O sentido é feito de formas cada vez mais multimodais – nas quais os modos linguístico-escritos de sentido se relacionam com os padrões de sentido orais, visuais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais. Isso significa que precisamos estender o alcance da pedagogia de letramento para que não privilegie indevidamente as representações alfabéticas (Cope; Kalantzis, 2015, p. 3).

Desse modo, as novas mídias exigem, ao mesmo tempo que criam, um perfil de leitor diferente do leitor tradicional: um leitor que saiba lidar com novas formas de linguagem,

principalmente a visual e a sonora. Assim, defendo que a escola não se atenha unicamente ao ensino das formas tradicionais de leitura, onde o conhecimento é apresentado por meio de textos tradicionais, contendo apenas a palavra escrita, de forma linear e ordenada, levando o leitor a interpretar seguindo uma ordem pré-determinada, no ato da leitura (Kress, 2003). Concordo com a importância de se ensinar também novas formas de produção de conhecimento, as quais têm seus usos e propósitos regulados pelas demandas da sociedade contemporânea.

Embora os estudos sobre letramentos apresentados brevemente não priorizem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de uma escola pública inclusiva, é possível entrever um diálogo entre esses estudos e a discussão proposta nesta pesquisa, porquanto eles sugerem uma reconfiguração das práticas de letramento no contexto escolar, tendo em vista as mudanças epistemológicas. Assim como os estudantes ouvintes, os estudantes surdos têm acesso a textos multimodais e se comunicam por meio de mídias digitais no seu dia a dia, o que justifica a elaboração de propostas educacionais para o ensino de línguas no contexto do ensino médio, com base no referencial teórico desses estudos.

### **Teoria Socioconstrutivista**

Vygotsky (1998) postula que o bebê – sujeito biológico – se transforma gradativamente em sujeito sociocultural, devido ao contato com membros da cultura de um grupo social determinado, mediado pela linguagem, que exerce papel fundamental no desenvolvimento da mente humana. Vygotsky (1998) defende as ideias de que o contexto histórico e social não pode ser separado do desenvolvimento da linguagem, e de que é através da criação e uso de ferramentas mediadoras que o homem pensa. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira, deverá ser mediada e a interação verbal deverá ser estimulada, gerando possibilidades de aprendizagem.

Dito de outro modo, na visão vygotskyana, os fatores biológicos não são suficientes para fazer com que a criança adquira uma língua e se desenvolva cognitivamente. É necessária uma contribuição do meio social, concretizada nas interações que os adultos têm com a criança. Essas interações têm uma função de ensino, na medida em que o adulto usa a língua para se comunicar com a criança e para guiá-la em algumas tarefas, sugerindo um método de instrução que mantém os alunos na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é a diferença entre o que o aluno sabe e o que o aluno é capaz de conhecer ou fazer a partir da mediação, onde aí a aprendizagem acontece. Portanto, a teoria socioconstrutivista constituir-se-á também importante nesta pesquisa, considerando que por meio dela poderei balizar as atividades propostas para a sala de aula pelo professor- regente,

compartilhada pelo intérprete, após as conversas colaborativas envolvendo a pesquisadora e os agentes da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos nesta seção, reflexões advindas de excertos selecionados, para responder de forma breve as questões que vem movendo a pesquisa em andamento, a relembrar: Como ocorrem as ações do professor nas aulas de língua inglesa em turmas de Ensino Médio, que envolve alunos surdos e ouvintes? Quais são as possíveis contribuições de um trabalho colaborativo para o ensino- aprendizagem de língua inglesa numa turma inclusiva, à luz da perspectiva teórica de Letramentos e do Socioconstrutivismo? Como o professor de inglês e o intérprete percebem a implementação em sala de aula, das atividades elaboradas nas sessões colaborativas?

A professora reconhece o quão desafiante é trabalhar em sala de aula, numa perspectiva inclusiva, expondo a questão da individualidade de cada estudante, o que impacta no interesse pela disciplina, pois cada um possui um diferente:

### Excerto 1

Bom... **apesar deles serem surdos**, cada um vai ter um interesse diferente, uma dificuldade diferente, né? Então eu consigo dizer que sempre foi desafiador: porque eu tive alunos que gostavam.

Ademais, a docente, ainda que deixe entrever a diferença existente entre aluno surdo e ouvinte, ao utilizar o “apesar” em sua resposta, coloca no interesse, o fator preponderante para a aprendizagem de língua inglesa, insinuando que as dificuldades abarcam tanto estudantes surdos quanto ouvintes, uma vez que os desafios encontrados em sala de aula são sempre recorrentes, e quando há alunos que se interessam, tudo contribui para o êxito.

Todavia, mesmo a professora, afirmando que é possível que estudantes surdos aprendam inglês, quando indagada sobre se essa possibilidade é real, a mesma deixa escapar que das 4 habilidades, ao surdo seria apenas possível duas:

### Excerto 2

Sim. É possível. **Gramaticalmente falando** é bem possível. Ele consegue **escrever**, consegue **interpretar**. Não existe dificuldade nisso. (AURORA, 2019, n.p., grifo meu).

Como pontuado por Moraes (2018, p. 155), “outro entrave encontrado no ensino de inglês para surdos diz respeito à metodologia empregada nessas aulas. Utiliza-se,

majoritariamente, a Gramática e Tradução que traz um trabalho descontextualizado com a língua. Os alunos são levados a completar frases e fazer substituição de palavras em orações sem contexto.”

Pude observar, nos três meses em que estive na escola, que de fato, a metodologia usada se ancora em apostilas bimestrais, e estas norteiam grande parte do trabalho desenvolvido em sala de aula, cuja predominância está no ensino da gramática, resultando em ensino focado em tradução, muitas vezes descontextualizado, e com presença de textos enormes, sem gravuras (o que dificulta o entendimento do estudante surdo e do ouvinte também). Além do material apostilado, há também uma plataforma digital, nomeada Plural, que contém trinta lições padronizadas em toda a rede pública estadual de Mato Grosso, e essas lições são feitas por meio de chromebooks.

Ainda assim, a professora começou a perceber a necessidade de adaptação do material didático, das avaliações e trazer materiais que despertem o interesse e ajude no processo de ensino-aprendizagem, conforme expresso por ela:

#### **Excerto 3**

As avaliações eu precisei adaptar. Fazer **perguntas mais objetivas**. Ter **imagens** relacionadas. Na aula eu também gosto de trazer várias imagens relacionando o que eles gostam. Também é quando eu **ensino como transcrever a pronúncia** daquela palavra. Não sei porque, mas eles gostam muito

Em contato com as avaliações adaptadas pela professora, percebi que a mesma desenvolve um trabalho alinhado aos multiletramentos, ao desenvolver atividades diferentes, escolhendo uma pedagogia mais dialógica, mediadora, e abrindo mão de um ensino meramente transmissivo:

#### **Excerto 4**

Tem alguns exercícios que eu faço, mesmo pelos **alunos surdos**, mas que eu faço com os meus **alunos ouvintes**, que eles vão ver uma cena com uma conversa. Aí eles começam olhando a legenda em português, depois a legenda em inglês, e depois sem legenda. Esse é um exercício pra que eles consigam perceber as palavras que eles estão ouvindo e as palavras que eles estão lendo.

A diferença entre o que o aluno sabe, e o que o aluno é capaz de conhecer ou fazer a partir da mediação, é nomeada de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a aprendizagem acontece. Nesse sentido, a teoria socioconstrutivista serve como alicerce teórico na sala de aula e baliza as atividades propostas pela professora regente.

Como já relatado, a professora regente está na educação inclusiva desde 2015, e devido a sua experiência de sala de aula, tem criado atividades para atender surdos e ouvintes, de modo a contemplar toda a turma, colocando em prática o conceito de ZPD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas, desenvolvidas em turmas frequentadas por estudantes surdos e ouvintes, nas aulas de língua inglesa, pela professora regente e por ela relatadas, promoveu uma aproximação da academia, por meio da minha presença enquanto pesquisadora, com a escola, na qual pude investigar como ocorre o ensino-aprendizagem de língua inglesa nessas turmas, e quais desafios são percebidos por ela nesse processo de inclusão.

Nos momentos de hora-atividade, nos quais aconteciam as conversas colaborativas, percebi o quão salutar e benéfica configurou-se tal experiência, pois nessas sessões fui oportunizada a acessar as apostilas adotadas, bem como conhecer a plataforma Plural, que norteia parte da metodologia em sala; e compartilhar teorias e materiais didáticos, incluindo alguns aplicativos, de modo a contribuir para subsidiar o trabalho que ela vem desenvolvendo com estudantes surdos e ouvintes, no ensino médio, num contexto inclusivo.

Imprevisibilidades acontecem numa pesquisa, e assim notei que a intérprete constitui-se apenas como apoio ao estudante surdo, não se envolvendo nas questões pedagógicas. Isso contrariou minha hipótese de que seria possível ter a participação da intérprete nas sessões colaborativas, tais quais feita com a professora. Notei que as condições dos intérpretes são bem distintas, onde eles assumem o estudante em todas as disciplinas que compõem a matriz escolar, inviabilizando assim, conforme delineei a priori, um trabalho colaborativo em que estivessem presentes a professora, a intérprete e eu, como pesquisadora.

Por fim, considero que mais pesquisas no “chão da escola” são necessárias, a fim de “contribuir para as discussões acerca da qualidade do ensino de Língua Inglesa para surdos, mobilizando professores para ampliarem suas propostas teórico-metodológicas” (MORAES, 2018), de modo a favorecer alunos surdos em contextos de interação com alunos ouvintes, contribuindo assim, para a inclusão de todos os estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem de inglês, no ensino médio.

## AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL), liderado pelos professores doutores: Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Márcio Evaristo Beltrão e Solange Barros, por proporcionar temáticas direcionadas à discussão e reflexão sobre questões ligadas à linguagem e à surdez.



## REFERÊNCIAS

BARROS, S. M. Realismo Crítico e Emancipação Humana – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: **Pontes**, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: **Routledge**, 2000.

KRESS, G.; LANKSHEAR, C.; Literacy in the new media age. New York: **Routledge**, 2003.

KNOBEL, M.; New literacies: changing knowledge and classroom research. Buchingham: **Open University Press**, 2003.

MATO GROSSO. Concepções para a Educação Básica: Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT: **SEDUC/MT**, 2018.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos **Lattes**. Informações sobre o Pós Doutor Antonio Henrique Coutelo de Moraes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8010588396875226>

MORAES, A. H. C. A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. **Tese de Doutorado**. Recife-PE: Universidade Católica de Pernambuco, 2018.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S.M. Políticas Linguísticas e ensino de inglês para surdos. In: **Intergrupos: Estudos Bakhtinianos**. V. 82020, p. 207-217.

OLIVEIRA, A. L .A. M. Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. **Tese de Doutorado**. FALE-UFGM/Belo Horizonte, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, set/dez, 2005, p. 521-539.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo: **Livraria Martins Fontes**, 1998.