



LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO EM TURMAS DE ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES

ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO INCLUSION IN CLASSES OF DEAF AND HEARING STUDENTS

Lucinéia Macedo dos Santos ¹
Antonio Henrique Coutelo de Moraes ²

Resumo

Este artigo analisa e discute as possíveis contribuições e/ou desafios do ensino e aprendizagem de língua inglesa em um 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 uma professora de inglês e de uma intérprete de Libras. O estudo fundamenta-se em teorias de multiletramentos, que concebem a linguagem como um conjunto diversificado de códigos de comunicação (visual, gestual, digital), dialogando com a perspectiva do Sociointeracionismo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e participativa, com geração de dados por meio de observação durante semanas pedagógicas, entrevistas com a docente e a intérprete, além da atuação da pesquisadora em sala durante um bimestre. Os resultados indicam que o ensino de inglês em contextos inclusivos ainda apresenta desafios significativos, como barreiras comunicacionais e metodológicas, mas também revelam possibilidades promissoras quando há colaboração entre professores e intérpretes. Destaca-se a importância do planejamento conjunto e da adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais acessível e significativo para todos os estudantes.

Palavras-chave: Inglês; Alunos surdos/ouvintes; Ensino médio.

¹ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Estudos e Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá-MT, e-mail: lucineiamacedosantos@hotmail.com

² Professor Pós-doutor da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis-MT, e-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br

Abstract

In this article, we analyze and discuss the potential contributions and challenges of teaching and learning English in an inclusive context within a mixed classroom of deaf and hearing students at a state high school in Cuiabá, Brazil. The analysis is based on the narrative of an English teacher and a Libras interpreter. The study is grounded in multiliteracies theories, which conceptualize language as a diversified set of communication codes (visual, gestural, digital), in dialogue with the perspective of social interactionism. The research adopts a qualitative and participatory approach, with data generated through observations during pedagogical planning weeks, interviews with the teacher and the interpreter, and the researcher's participation in the classroom over one academic bimester. The findings indicate that, although teaching English in inclusive contexts still presents significant communicational and methodological challenges, collaborative work between teacher and interpreter can foster more accessible and meaningful pedagogical practices. The study highlights the importance of joint planning and inclusive approaches that embrace linguistic and cultural diversity, contributing to a more supportive learning environment for all students.

Keywords: English; Deaf/hearing students; High school.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos, a literatura acadêmica tem enfatizado a crescente relevância das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua inglesa para alunos surdos, ressaltando a necessidade de abordagens que integrem as especificidades culturais e comunicativas desses estudantes. Fundamentada em teorias dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000) e do sociointeracionismo, este artigo busca oferecer um arcabouço teórico e prático que responda à complexidade dos processos de leitura e escrita em um contexto globalizado e digitalizado.

Nesse cenário, a defesa da utilização da língua de sinais em sala de aula, conforme argumentado por Grosjean (2015), facilita o esclarecimento de dúvidas e a explicação de atividades, além de possibilitar uma compreensão mais aprofundada de textos. O papel do intérprete de Libras, assim, emerge como crucial ao estabelecer uma ponte comunicacional que empodera os alunos, encorajando-os a acreditar na possibilidade de adquirir proficiência em outras línguas.

Ao aprofundar a compreensão dos impactos do uso de Libras no ensino de línguas estrangeiras, este artigo contribui para o avanço do debate acadêmico, no sentido de repensar estratégias e políticas educacionais que promovam equidade e acessibilidade. Dessa forma, a investigação se posiciona como um instrumento para a transformação das práticas educativas, fornecendo subsídios que podem, concretamente, melhorar a qualidade do ensino oferecido a alunos surdos em um contexto multilíngue e multimodal.

Considerando esse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar e discutir as possíveis contribuições e/ou desafios do ensino e aprendizagem de língua inglesa em um contexto inclusivo de uma turma mista de estudantes (surdos e ouvintes) de uma escola de nível médio da rede estadual, situada em Cuiabá-MT.

2 METODOLOGIA

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (nº 68824123.4.0000.5690, em 14 de junho de 2023), foi realizado contato com a unidade escolar e os participantes para apresentar os objetivos da pesquisa. A participação foi voluntária, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por todos os envolvidos.

O estudo foi conduzido em uma escola de ensino médio, com a coleta de dados iniciada em 22 de janeiro de 2024, o que possibilitou a participação nas duas semanas pedagógicas que

antecedem o ano letivo de 2024. Em seguida, buscou-se, nos momentos de hora-atividade do primeiro bimestre, às quintas-feiras, analisar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em turmas inclusivas. Essa análise foi pautada em um modelo colaborativo (Pimenta, 2005) e esses encontros foram nomeados de sessões colaborativas (Oliveira, 2006). e esses encontros foram nomeados de sessões colaborativas (Oliveira, 2006). A escolha por este formato se deu por ele oportunizar a compreensão da metodologia empreendida para atender alunos surdos e ouvintes, e por possibilitar o compartilhamento de reflexões teóricas, materiais e aplicativos para subsidiar atividades a serem implementadas em sala de aula, desenvolvidas sob um novo olhar.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas não-estruturadas com a professora participante, uma vez que elas carregam um caráter de conversa informal, pois permitem, segundo Merriam (1998 apud Barros, 2015, p. 104), criar *rappport* entre o pesquisador e os participantes envolvidos na pesquisa. Partimos de uma pergunta geradora: “Como foi sua experiência até aqui, ministrando aulas de inglês numa turma frequentada por estudantes surdos? E assim, prosseguimos 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.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos brevemente a fundamentação que embasa a pesquisa que ora propomos: a teoria dos Novos Letramentos, de Lankshear e Knobel (2003); a dos Multiletramentos Cope e Kalantzis (2000; 2015); a teoria Socioconstrutivista de Vygotsky (1998). Esta última servirá de base para a análise do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa em aulas inclusivas.

3.1 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), de 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, 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 predefinidos 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 ao momento em que 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.

3.2 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 de 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 “multi”. 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 consequência 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 esta 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, defendemos que a escola não se atenha unicamente ao ensino das formas tradicionais de leitura, nas quais 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). Concordamos 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.

3.3 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.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos nesta seção, reflexões advindas de excertos selecionados, para responder de forma breve às questões que vêm movendo a pesquisa em andamento, quais sejam: Como ocorrem as ações do professor nas aulas de língua inglesa em turmas de Ensino Médio que envolvem 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 dos Multiletramentos 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 interesse 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. (Professora de inglês)

Ademais, a docente, ainda que deixe entrever a diferença existente entre aluno surdo e ouvinte, ao utilizar o “apesar” em sua resposta, coloca o interesse como 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 quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), ao surdo seriam possíveis apenas duas:

Excerto 2

Sim. É possível. **Gramaticalmente falando** é bem possível. Ele consegue **escrever**, consegue **interpretar**. Não existe dificuldade nisso. (Professora de inglês, 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”.

Pudemos observar, nos três meses em que estivemos 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* (*notebooks* com fins escolares específicos).

Ainda assim, a professora começou a perceber a necessidade de adaptação do material didático, das avaliações e trazer materiais que despertem o interesse e ajudem 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. (Professora de inglês)

Em contato com as avaliações adaptadas pela professora, percebemos que ela 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. (Professora de inglês)

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 à sua experiência em 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.

5 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, promoveram uma aproximação da academia por meio da nossa presença enquanto pesquisadores, com a escola, na qual pudemos 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, percebemos o quão salutar e benéfica configurou-se tal experiência, pois nessas sessões fomos oportunizados a acessar as apostilas adotadas, bem como conhecer a plataforma Plural, que norteia parte da metodologia em sala; 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 notamos que a intérprete se posiciona apenas como apoio ao estudante surdo, não se envolvendo nas questões pedagógicas. Isso contrariou nossa hipótese de que seria possível ter a participação da intérprete nas sessões colaborativas, tais quais foram feitas com a professora. Percebemos 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 delineamos *a priori*, um trabalho colaborativo em que estivessem presentes a professora, a intérprete e nós, como pesquisadores.

Por fim, consideramos que mais pesquisas no "chão da escola" são necessárias para contribuir com as discussões sobre a qualidade do ensino de Língua Inglesa para surdos. Isso pode mobilizar professores a ampliarem suas propostas teórico-metodológicas, de modo a favorecer a interação de alunos surdos com alunos ouvintes e, assim, contribuir para a inclusão de todos os estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio.

6 REFERÊNCIAS

- BARROS, S. M. **Realismo Crítico e Emancipação Humana** – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- BAUER, W, GASKELL, G. & ALLUM, N. C. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave Macmillan, 2015.
- GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, 2018.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, Ana Larissa. **Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

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

TRIVINÕS, A.W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1997.

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