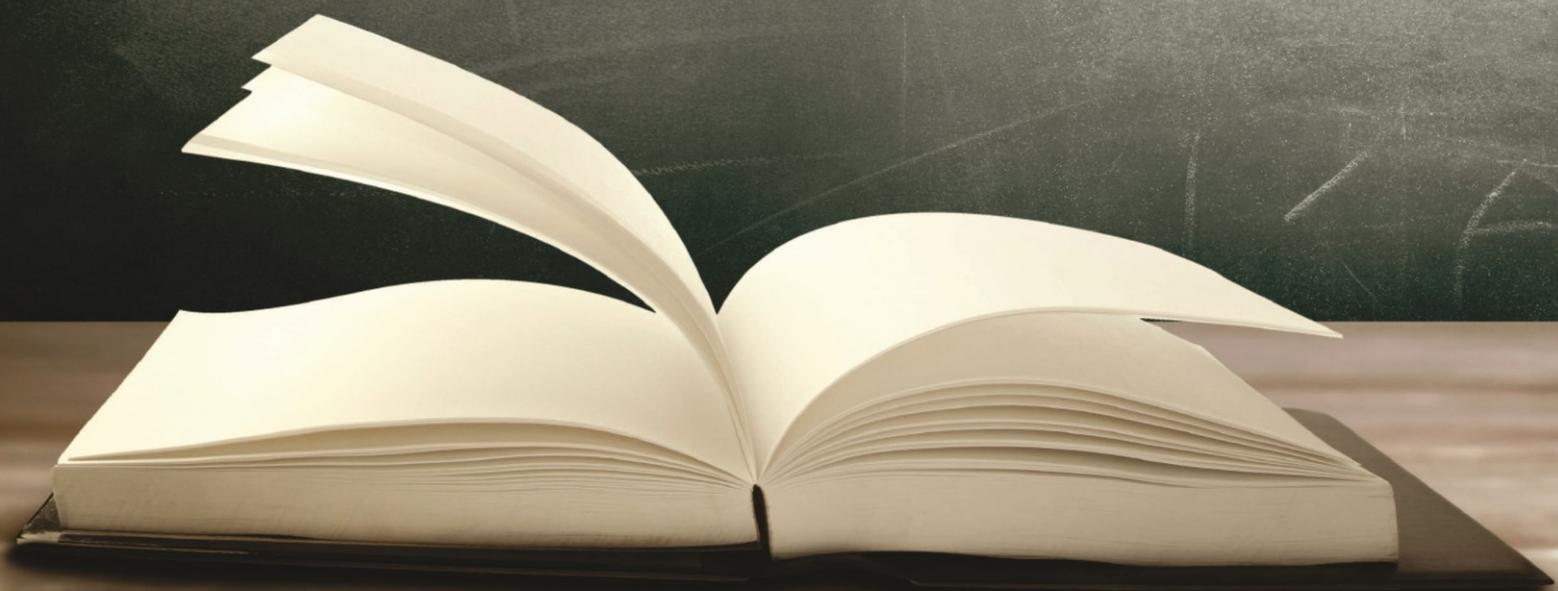


**KALINE BRASIL PEREIRA NASCIMENTO
KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA
ORGANIZADORAS**

**ENSINO DE LÍNGUAS
E INCLUSÃO SOCIAL
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**



este livro apresenta ao leitor possibilidades de “ensino de línguas e inclusão social”. Uma coletânea de reflexões e experiências amparadas no debate sobre inclusão social e banhadas pelas vivências nas salas de aulas. Dessa maneira, convidamos você, leitor, para se sentir empático e sensível às temáticas e permitir que as experiências inscritas nos textos te conduzam a se levantar do auditório, destruir suas antigas verdades pedagógicas e mergulhar em um universo de aprendizado na experiência da inclusão.

Prof. Esp. Glayds Richeles Araújo Veiga

Kaline Brasil Pereira Nascimento
Karyne Soares Duarte Silveira
organizadoras

ENSINO DE LÍNGUAS E
INCLUSÃO SOCIAL
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Ideia – João Pessoa - 2020

Todos os direitos das organizadoras. A responsabilidade sobre textos e imagens são dos respectivos autores.

Editoração/Capa:

Magno Nicolau

Ilustração da capa:

<https://www.istockphoto.com/br/foto/reserve-gm484017844-70996017> (STILLFX)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Gilvanedja Mendes, CRB 15/810

E598	Ensino de Línguas e inclusão social: experiências e reflexões [recurso eletrônico] / Karyne Soares Duarte Silveira, Kaline Brasil Pereira Nascimento, organizadoras. – João Pessoa: Ideia, 2020. 4 Mb. : pdf. ISBN 978-65-5608-035-2 1. Línguas - ensino. 2. Educação inclusiva .3. Prática pedagógica – inclusão social. I. Nascimento, Kaline Brasil Pereira. II. Silveira, Karyne Soares Duarte. III. Título CDU 811:376-053/-056
------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Gilvanedja Mendes, CRB 15/810



EDITORA

contato@ideiaeditora.com.br

www.ideiaeditora.com.br

*"Não existe no mundo uma pessoa excluída que não possa ser recuperada para uma dimensão de integração. Basta acreditar e trabalhar para isso, os meios a gente encontra."
(Federico de Rosa¹)*

¹ Autor do livro *O que eu nunca disse antes: eu, meu autismo e no que acredito* (2016).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

Prof. Esp. Glayds Richeles Araújo Veiga

EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM UM ALUNO SURDO: RELATO DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA 13

Kaline Brasil Pereira Nascimento

EXPERIÊNCIAS INICIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS: COMPREENSÕES DA ATIVIDADE EDUCACIONAL 31

Adilma Gomes da Silva Machado

Dennis Souza da Costa

Rosycléa Dantas

RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL 51

Diana Ribeiro Guimarães Farias

ENSINO DE INGLÊS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE 65

Geyna Ferreira Keilbart

Karyne Soares Duarte Silveira

A MELHOR IDADE PARA APRENDER: IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR IDOSOS 82

Elyonara Ferreira Borges

Karyne Soares Duarte Silveira

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES 98

APRESENTAÇÃO

*A experiência é o que dá sentido a educação.
Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade
de que esse ato de educação, essa experiência em gestos,
nos permite libertarmos de certas verdades.
(Jorge Larrosa, 2018, p. 5)*

Estava começando o ano letivo. Era uma segunda-feira, calma, serena e com raios de sol que iluminavam e aqueciam a todos. Os docentes estavam reunidos em um auditório, e, entre eles, os da área de Linguagens, que conversam sobre suas férias, se confraternizam. Abraços são trocados e poucos instantes depois, ainda em meio às boas vindas, a coordenação pedagógica emite algumas afirmações: “Este ano será repleto de desafios!”; “Estamos recebendo alunos surdos em nossa escola”; “Teremos um projeto com foco em inclusão atitudinal”; e ainda “Trabalharemos junto a uma comunidade quilombola, bem como com um grupo da terceira idade”. O silêncio toma o auditório. Naquele instante a afirmação de Jorge Larrosa convida cada docente a refletir: Qual a minha experiência com educação inclusiva e com o ensino para essas comunidades? Nenhuma.

Você estudou anos para estar diante de uma sala de aula. Leu e debateu autores sobre didática e até aquele instante se sentia capaz de encarar qualquer ambiente escolar aberto para aprendizagem. No entanto, aquela informação contribuiu para lançar ao chão os anos de experiência de sala de aula e o primeiro pensamento foi: “eu não estou preparado para esses desafios”. É verdade essa afirmação. Nenhum de nós está, porque essa nova experiência que nos é ofertada dentro da sala de aula veio não só desmoronar e nos libertar das antigas verdades pedagógicas, ela veio destruí-las.

Naquele instante, pudemos inferir que a academia nos prepara muito pouco para essa experiência real. Uma necessidade se fez presente: conhecer as leis que garantem educação para esses cidadãos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE 08/2012 e PNE – Lei 13. 005/2014); e o Estatuto do Idoso, que no capítulo V trata da Educação Cultura e Lazer do Idoso (Lei nº 10.741/ 2003).

Aqui nos reportamos, mais uma vez, ao pensamento de Larrosa, para quem a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2018, p18).

Neste instante, a experiência nos convida a permitir que algo nos aconteça, nos afete e nos motive a rever nosso planejamento em meio a essa nova “adversidade” que se oferece ao fazer pedagógico. É o descobrir sensível que irá dar um novo sentido à prática pedagógica dentro da sala de aula. Devemos permitir o afloramento de uma sensibilidade empática com o outro, descobrindo estratégias de apreensão de um saber e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico. É necessário “percorrer um caminho interrompido, ausente, aparentemente desconexo, e sobre tudo perigoso” (PESAVENTO, 2014, p.16), buscando uma produção pedagógica de sentido inclusivo e educacional.

Investir em uma prática pedagógica de inclusão, portanto, é uma prática social, cidadã e fruto de uma experiência que se aplica no trabalho, na sala de aula, nos corredores, nos espaços de vivência, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Dentro da área de Linguagens o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processos de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes.

É no interior da sala de aula com alunos surdos, em movimentos de inclusão atitudinal, quebrando barreiras e rompendo os preconceitos, bem como aproveitando a possibilidade de trabalhar junto a uma comunidade quilombola ou nos espaços voltados aos idosos, que estaremos valorizando as experiências vividas e vivenciadas por esses cidadãos. O desenvolvimento do cidadão é resultado de um processo sócio histórico no qual a linguagem é de suma relevância. Portanto, fazer uma educação inclusiva com os alunos surdos é vê-los como cidadãos, e, para isso, é importante que o aluno tenha acesso a um material didático voltado para surdos, na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Realizar uma educação inclusiva e social é também compreender as peculiaridades e o fazer das práticas cotidianas tanto dentro de uma comunidade quilombola, ou de um ambiente da terceira idade, buscando desenvolver práticas educativas que permitam a eles entenderem elementos da língua e analisarem esse saber não apenas como informação, pois o mundo está repleto de informações e essas podem

não gerar transformações nas pessoas. Portanto, são pessoas com informações, mas sem experiências. Precisamos ofertar experiências no fazer pedagógico com a comunidade quilombola e dos idosos.

Para que isso ocorra se faz necessário mudar as práticas educacionais e principalmente a compreensão das pessoas sobre essas comunidades. É o momento de uma inclusão atitudinal, permitindo que novos atores sociais, excluídos, invisibilizados e marginalizados socialmente, por um longo período da história, passem a serem vistos como agentes históricos e que, conforme as leis estabelecem, tenham seus direitos educacionais garantidos e suas experiências respeitadas.

A Lei 13.005/2014 assegura que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas “considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”. Portanto, devemos buscar aprender com eles sobre suas vivências, permitindo-nos ser envolvidos, para que possamos ter a nossa experiência enquanto educadores junto a essa comunidade.

Explorar as salas de aulas com alunos surdos, ou ainda pensando na inclusão atitudinal, mesmo que sem a presença de alunos com necessidades especiais em sala de aula é possibilitar que nossas “verdades pedagógicas” sejam libertas de suas amarras e grilhões didáticos que nos prendem a modelos fixos. Precisamos permitir a escolha de caminhos sensíveis, falando sobre o que acontece na sala de aula, sem pressa para aprender, buscando escutar os outros e, assim, refletir tanto sobre a prática pedagógica de nossa formação, bem como nossa atuação como sujeitos abertos e sensíveis a aprenderem coisas novas e a construir com os alunos, uma nova perspectiva de aprendizagem.

Acreditamos que o “sujeito da experiência” não se define por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, disponibilidade e por sua abertura para aprender coisas novas. Ele se expõe para desenvolver “táticas e estratégias” no seu cotidiano de sala de aula, visando elaborar algo novo com seu aluno ou para o seu aluno. Esse sujeito da experiência “é alcançado, tombado, derrubado (...) um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que faz experiência dele se apodera. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2018, p 28).

Um exemplo disso pode ser percebido junto a alguns professores que, ao receberem a notícia no auditório sobre os desafios do início do ano letivo, passaram a rever suas experiências, desmontar as estratégias já planejadas para descobrirem suas novas aventuras ao lado dos alunos que chegaram para eles. Professores que mudaram seus olhares e se tornaram sensíveis e dispostos às transformações e, portanto, abertos a se tornarem sujeitos de uma experiência.

Alguns desses sujeitos abertos a experiências, ou educadores sensíveis, participaram, em maio de 2019, do Grupo de Trabalho (GT) Ensino de Línguas e Inclusão Social, coordenado pelas professoras Kaline Brasil Pereira Nascimento (IFPB) e Karyne Soares Duarte Silveira (UEPB). O referido GT ocorreu durante a II SELLIF (Semana de Estudos Linguísticos e Literários), promovida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* Campina Grande – IFPB/CG. Os mesmos compartilharam seus conhecimentos sobre inclusão, debatendo e refletindo sobre suas práticas, “táticas e estratégias” dentro do cotidiano escolar. São docentes que apresentam ao público leitor suas experiências de pesquisa. Aqui o leitor irá encontrar escritos, sensibilidades, angústias e resultados de experiências vividas e vivenciadas dentro e fora das salas de aula.

No entanto, os educadores da experiência não estavam abandonados, pois eles tinham ao seu lado alunos, que com suas especificidades, convidaram os mestres a novas experiências, descobertas e aprendizados que culminaram nos escritos reunidos para a composição dessa obra. Nos capítulos, a metodologia, a sensibilidade e a experiência serão os trilhos condutores dos debates, sobre ensino de línguas intercalado com inclusão social.

Abrindo esse mergulho pelas experiências, temos como primeiro capítulo *Em busca de práticas pedagógicas inclusivas com um aluno surdo: Relato de uma primeira experiência*. A autora, Kaline Brasil Pereira Nascimento, convida o leitor a percorrer os caminhos exitosos oriundos de uma primeira experiência docente envolvendo um aluno surdo, em uma turma de um curso técnico do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Conforme a autora, focar nas habilidades do aluno, explorando aspectos não verbais, bem como adaptar metodologias e avaliações são caminhos que levam à inclusão.

Adilma Gomes da Silva Machado, Dennis Souza da Costa e Rosycléa Dantas são os autores responsáveis pelo segundo capítulo: *Experiências iniciais no ensino de Língua Inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional*. Os mentores apresentam um estudo analisando como um professor de língua inglesa

compreende suas experiências iniciais de ensino com alunos surdos em uma escola regular de educação básica na cidade de João Pessoa-PB. Trabalhando metodologicamente com *corpus* de respostas a um questionário aberto sobre a experiência de ensino de inglês, os autores identificaram que o professor colaborador textualiza suas experiências com alunos surdos a partir de três temas principais, a saber: o desvelar das dificuldades, as tentativas de superação e as aprendizagens.

Acenando para a necessidade de uma inclusão atitudinal, Diana Ribeiro Guimarães Farias assina o terceiro capítulo do livro: *Ressignificações sobre a inclusão de pessoas com deficiência por meio da literatura de cordel no ensino fundamental*. Esse é um trabalho de pesquisa que visa discutir sobre inclusão com os alunos, a fim de se evitar barreiras atitudinais, como o preconceito. A autora se apropria do tema como norteador para a execução de um projeto de letramento que culminou na produção de um cordel literário. No corpo do texto, se analisa as ações executadas para desenvolvimento do projeto e seus efeitos para conscientização dos educandos sobre a inclusão extrapolando o lugar da sala de aula, com a contribuição para a construção de um olhar inclusivo.

No quarto capítulo, *Ensino de inglês em uma comunidade quilombola: reflexões sobre uma prática docente*, Geyna Ferreira Keilbart e Karyne Soares Duarte Silveira se propõem a analisar a prática de uma professora de inglês em formação inicial e sua experiência de ensino para uma comunidade quilombola, situada na zona rural do município de Alagoa Grande/PB. Trata-se de uma pesquisa de compromisso social, bem como de natureza qualitativa realizada a partir de registros de aula feitos pela professora ao longo do curso de inglês. Para as autoras, os resultados reforçam a importância de uma prática pedagógica inclusiva, centrada no aluno, que favoreça a construção de outro mundo social, no qual os mais variados sujeitos tenham vez e voz.

A coletânea se completa com o quinto capítulo intitulado *A melhor idade para aprender: implicações sociais da aprendizagem de inglês por idosos*, de Elyonara Ferreira Borges e Karyne Soares Duarte Silveira. Conforme as autoras, os idosos têm conquistado espaços de atuação na sociedade, garantindo o exercício de sua cidadania, em respeito aos seus direitos nas áreas de saúde, lazer e educação. Um exemplo desse reconhecimento foi a oferta de um curso de inglês para idosos na Universidade Aberta à Maturidade da Universidade Estadual da Paraíba. O objetivo do capítulo é analisar de que forma as escolhas pedagógicas dos professores podem ter contribuído para a inclusão social de seus alunos idosos. Essa pesquisa-ação de natureza qualitativa teve

como *corpus* de análise: uma sequência didática e relatos reflexivos elaborados pelos professores do referido curso e entrevistas realizadas com os alunos. Na perspectiva das autoras, os resultados revelam a importância do papel ressocializador do aprendizado de Língua Inglesa na terceira idade.

Portanto, este livro apresenta ao leitor possibilidades de “ensino de línguas e inclusão social”. Uma coletânea de reflexões e experiências amparadas no debate sobre inclusão social e banhadas pelas vivências nas salas de aulas. Dessa maneira, convidamos você, leitor, para se sentir empático e sensível às temáticas e permitir que as experiências inscritas nos textos te conduzam a se levantar do auditório, destruir suas antigas verdades pedagógicas e mergulhar em um universo de aprendizado na experiência da inclusão.

Boa leitura a todos!

Prof. Esp. Glayds Richeles Araújo Veiga

Professor de História (CCH – IFPB Campus Campina Grande)
Coordenador do GT Ilimitados (IFPB Campus Campina Grande)

Mestrando do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25/06/2020.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25/06/2020.

_____. **Lei Federal 10.741, de 01 de Outubro de 2003. Institui o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos**. Brasília, DF, 01. Out. 2003. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>
Acesso em: 25/06/2020.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. 1 A Arte de Fazer. 22ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3ª Edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM UM ALUNO SURDO: RELATO DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Kaline Brasil Pereira Nascimento

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ponto de partida desta pesquisa diz respeito ao direito de todos à educação enquanto direito fundamental de todo cidadão, conforme Carneiro (2007). Entretanto, partimos da premissa de que esse direito não é respeitado quando se limita à “aceitação” do/a estudante na escola e, conseqüentemente, à sua inserção em sala de aula. Pensando na realidade do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEEs), que é o caso desta pesquisa, por exemplo, esse direito é violado quando o aluno é apenas inserido em sala de aula e suas especificidades não são levadas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a exclusão é travestida em pseudo-inclusão. Portanto, compreendemos que nossas práticas pedagógicas atuais, no tocante à inclusão, ainda requerem árdua reflexão, reorganização, reestruturação.

A partir da premissa acima, este trabalho objetiva discutir práticas pedagógicas e tomadas de decisões a partir de uma primeira experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa envolvendo um aluno surdo, no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), do IFPB, *campus* Campina Grande, em 2018.2. Além de apresentar os caminhos exitosos, buscaremos também problematizar aspectos desse contexto, a fim de proporcionar práticas futuras ainda mais inclusivas.

Enquanto instrumentos, utilizamo-nos de notas de campo, com observações das práticas pedagógicas e das implicações das mesmas, bem como de uma entrevista semiestruturada com A – como nos referiremos ao aluno participante da pesquisa, a fim de trazer o anonimato, por questões éticas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, por existir uma ação diante do diagnóstico de uma situação desafiadora. Além disso, tem caráter qualitativo, visto que se busca identificar, registrar, descrever, analisar características, recorrências e variáveis que dialogam (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Por fim, a análise e discussão dos dados enfocarão as ações

pedagógicas que se mostraram exitosas durante a experiência em questão, bem como inquietações que surgiram ao longo do processo.

INCLUSÃO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Segundo o Dicionário Online de Português (2020), a palavra ‘incluir’ etimologicamente significa “introduzir; acrescentar algo em; acrescentar alguma coisa no interior de”, ou seja, trazer para perto, colocar junto. Entretanto, com as discussões mais recentes acerca de inclusão, esse significado mais automatizado não responde aos vários desdobramentos que a palavra implica. Assim, a ideia de “trazer para junto” seria apenas um dos passos para a inclusão genuína.

Para que essa visão mais ampla e crítica sobre a inclusão seja abraçada é necessário que compreendamos os conceitos de igualdade e equidade, representados na figura que segue:



Figura 1: Diferença entre Igualdade e Equidade

Disponível em: <https://programaelas.com.br/diferenca-de-equidade-e-igualdade-de-genero/>. Acesso em 15/04/2020.

A figura 1 apresenta 4 pessoas - que podem ser compreendidas como competidoras - que recebem o mesmo instrumento, meio, ferramenta, a saber: uma bicicleta. Todas têm o mesmo tamanho, altura, dentre outras características. Entretanto, cada competidor é demasiadamente diferente um do outro: há um garoto baixo, portanto, com pernas mais curtas; uma mulher de estatura mediana; um homem alto, com pernas mais compridas; e por fim, uma cadeirante (da direita para esquerda na imagem). Naturalmente, nem todos estão confortáveis diante do meio que lhes foi oferecido para a competição. Essa é uma representação do conceito de igualdade.

Por outro lado, no segundo momento da imagem, a todos lhes foram oferecidos suportes distintos, a partir da necessidade básica de cada um: ao menino, uma bicicleta menor; a mulher permaneceu com a mesma, já que era adequada para sua estatura; o homem recebeu uma bicicleta mais alta; e à cadeirante foi proporcionada uma bicicleta adaptada, de forma que todos puderam competir tendo suportes diferentes, mas com suas singularidades contempladas. A essa dinâmica nomeia-se equidade, que diz respeito a julgamento justo.

Todavia, vale ressaltar que ainda há uma confusão que reverbera na sociedade a respeito dessas terminologias e o que elas implicam na prática. Por isso, enfatizamos que esta pesquisa corrobora com a ideia de fornecer suportes distintos a partir das necessidades específicas, para assim alcançarmos a isonomia.

Esse olhar cuidadoso para aspectos da inclusão pauta-se na ideia de Reconhecimento enfatizada por Fontana (2017), tomando por base o filósofo Honneth (2011 *apud* FONTANA, 2017). O mesmo afirma que o reconhecimento se dá pelo menos por três vias, a saber: o amor, o direito e a solidariedade. O amor é inerentemente uma capacidade humana, ao considerarmos a simbiose que se estabelece entre mãe e filho, na manifestação da dependência um do outro. Tal dependência posteriormente à alteridade torna-se afeto, já que a conexão naturalmente permanece mesmo com a individualidade de cada ser após o nascimento da criança. Para Honneth (2011 *apud* FONTANA, 2017), essa relação proporciona à criança autoconfiança.

O direito, por sua vez, é perpassado pelo respeito, ou seja, o indivíduo desenvolve autorrespeito ao ser reconhecido como juridicamente autônomo, no sentido de partilhar com os outros indivíduos que compõem sua coletividade. Nesse sentido, a exclusão e o desrespeito estão intimamente ligados, caminham juntos. Não se exclui meramente o sujeito em si, mas também seu direito de autonomia dentro do coletivo, fazendo com que este se sinta socialmente menor, menos capaz.

Por fim, a solidariedade revela a “aceitação das qualidades individuais de um ser humano no contexto de uma determinada comunidade” (FONTANA, 2017, p. 49). Sobre essa definição, vale aqui problematizarmos o conceito de “aceitação”, que por si só implica que há pelo menos dois grupos: os que aceitam e os que são aceitos. Entretanto, essas “qualidades individuais” de que trata Fontana são fatos, ou seja, situações imutáveis, portanto, independem das nossas (não) aceitações. Por isso, trataremos aqui não de aceitação das individualidades (não há autoridade para [não] aceitar), mas de *compreensão* das mesmas. Essa compreensão mobiliza os sujeitos a

interagirem em determinados grupos sociais, sem terem que amenizar, esconder, ofuscar suas diferenças.

Partindo da ótica apresentada, trataremos agora sobre a inclusão no contexto de ensino-aprendizagem.

O MOVIMENTO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA A PARTIR DA IDEIA DE PROTAGONISMO

Nas práticas tradicionais de sala de aula, os alunos são vistos de modo homogêneo, de forma que os mesmos caminhos pedagógicos são estruturados para todos, sem distinção. Entretanto (e felizmente), graças aos vários questionamentos que vão surgindo ao longo dos anos e das pesquisas, as práticas humanas de modo geral, e, por conseguinte, as práticas pedagógicas especificamente, passam a ser questionadas e repensadas.

Nos tempos atuais, por exemplo, angariamos passos (ainda que curtos) para uma prática educacional inclusiva. Como em todo e qualquer movimento de mudanças, há relutância. Mello (2017) afirma que essa resistência que se manifesta em práticas pedagógicas congeladas e pensadas para um grupo dominante (nesse caso, os alunos típicos) revela arrogância. A autora ainda reitera que o respeito é o primeiro passo para que a lógica da homogeneidade e do grupo dominante seja desconstruída.

Compreendemos, contudo, a complexidade que habita na reestruturação do pensamento sobre os atores sociais da educação, dos contextos de ensino-aprendizagem, de modo geral. Portanto, corroboramos Mello (*Ibid*, p. 111) ao apontar que tendo o respeito como suporte, a “perguntação” (termo utilizado pela própria autora) deve ser o passo seguinte para uma prática genuinamente inclusiva. Deparamos-nos, então, com uma prática naturalmente desafiadora, visto que durante muitos anos, a figura do/a professor/a que tudo sabe, detentor/a do conhecimento foi impressa em nossas salas de aula. Portanto, perguntar revela o “não sabido”, ou seja, é uma prática que requer humildade.

No caso de alunos atípicos em sala de aula, é necessário saber qual é o tipo de necessidade especial do/a estudante, se e de que modo as relações sociais e a autonomia são trabalhadas fora do ambiente escolar, como a família lida com as necessidades especiais, quais suportes já são utilizados no cotidiano para promover a inclusão e socialização. Pensando especificamente em alunos/as surdos/as, caso desta pesquisa, é

imprescindível que o/a docente saiba sobre nível de surdez (se baixa audição ou surdez completa, por exemplo), se o/a estudante conhece e/ou utiliza a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), se e como a inclusão aconteceu nas realidades de ensino-aprendizagem anteriores, dentre outros aspectos julgados relevantes.

Todo esse movimento dialoga, assim, com o que se prevê em leis vigentes, como por exemplo, na Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13.146, ao assegurar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar *o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem* (BRASIL, 2015, LBI, Art. 27) (ênfase nossa)

Assim, numa perspectiva inovadora de ensino-aprendizagem, é imprescindível que as particularidades do indivíduo sejam consideradas para o planejamento pedagógico inclusivo, em que o aluno é protagonista no processo de ensinar-aprender. Nessa abordagem, o/a aluno/a é pensado como um todo, e sua formação integral é trazida à baila. Esse protagonismo é defendido por Gemignani (2012), ao tratar de metodologias com foco no aluno e afirmar que aspectos sociais, políticos, culturais não podem ser descartados, e que para tanto, é imprescindível que uma visão ética e humanística perpassasse as experiências de aprendizagem dos/as estudantes.

É bem verdade que num cenário ideal contaríamos com a possibilidade de uma conversa prévia com todos os alunos, a fim de fazer um levantamento do histórico educacional dos mesmos, bem como de suas habilidades. Entretanto, como esse diagnóstico detalhista é inviável, em muitas realidades, por serem turmas numerosas, sugerimos que esse olhar mais cuidadoso aconteça pelo menos com os casos atípicos, partindo da ótica da isonomia, já explanada anteriormente.

SURDEZ: O QUE NÃO OUVI OU O QUE OUVI VENDO?

O questionamento do subtópico acima parece confuso, *a priori*. Entretanto, a partir de um olhar mais atento, crítico e, sobretudo, inclusivo, é possível compreender que entre não ouvir e ouvir vendo há uma mudança de perspectiva, que na prática pedagógica tem implicações radicais. Pensar no/a aluna/a surdo/a prioritariamente como aquele/a que não ouve significa focar nossos olhares para aquilo que o falta para

“completar” um indivíduo de modo que esteja dentro dos moldes e parâmetros com os quais estamos acostumados.

Sendo assim, compreendemos que não há falta na pessoa surda, mas naqueles/as que não conseguem ampliar suas possibilidades às complexidades e diferenças inerentes à raça humana. Em contrapartida, pensar que o/a aluno/a surdo/a é aquele que ouve vendo implica compreender que o sentido é aguçado de outra maneira, ou seja, a visão passa a ter papel ainda mais relevante e, por isso, adaptações são necessárias.

Com isso, não buscamos aqui minimizar as dificuldades inerentes aos contextos de inclusão, pelo contrário, a ideia é trazê-las à baila, porém, objetivando romper com um pensamento ainda muito frequente no ambiente escolar, de que não fomos preparados para tal realidade e, portanto, não há muito que fazer. Cada atitude, por mais simples que possa parecer, é fundamental para qualquer avanço pedagógico.

Entendemos, portanto, que a mudança de postura pedagógica ocorre a partir do conhecimento. Pensando na inclusão do/a aluno/a surdo/a em sala de aula, foco desta pesquisa, alguns aspectos são imprescindíveis. Gesser (2009) faz as seguintes considerações, dentre outras:

- Diante da figura do intérprete, o/a surdo/a não passa a ser a terceira pessoa das relações sociais e dialógicas. É comum ouvir relatos de professores que se dirigem à/ao aluno/a surdo/a em sala de aula como “ele/ela”, como em “Diz a ele que atividade deve ser entregue na próxima aula” (dirigindo-se ao intérprete). Assim, o/a aluno/a surdo/a compreendendo a situação por meio da leitura das expressões faciais, por exemplo, sente-se ainda mais excluído de um contexto que, por si só, já é desafiador. Portanto, o/a intérprete NÃO é a voz do surdo. Ele/ela oraliza o que o surdo comunica através de sinais e sinaliza a comunicação oral do professor e/ou de colegas de sala.

- A Libras, como o próprio nome denuncia, não é uma gama de gestos, de mímicas, utilizados de modo subjetivo por qualquer pessoa. Trata-se de uma língua, com estrutura, fonética e léxico próprios. Ou seja, é uma língua que conta com as complexidades das línguas oralizadas.

- O/a surdo/a não vive em silêncio absoluto, por várias questões. Uma delas é que há casos em que ainda existem resquícios de ruídos, ou seja, o surdo/a ainda ouve, por exemplo, batidas de música, uma vez que estejam bem altas. Por outro lado, mesmo para o/a surdo/a sem quaisquer vestígios de som, o barulho é manifesto de maneira distinta. Gesser (2009, p. 48) menciona uma conversa com um colega surdo em que ele relata que quando está em comunidade de surdos em que todos estão

sinalizando/comunicando ao mesmo tempo, ele tem a sensação de “barulho” muito grande – o que Gesser chama de “ruído visual”. A mesma dinâmica acontece em grupos de ouvintes, apenas se manifesta de modos distintos, por isso, seu colega afirmou que ouve com os olhos. Assim, concluímos que é incoerente pensar na realidade da comunicação de surdos como apática, pacata e/ou pouco intensa.

Todas essas questões abordadas, dentre outras, nos fazem refletir sobre o questionamento retórico do título deste subtópico, a saber: o surdo é aquele que não ouve ou que ouve vendo? Essa reflexão não pede um olhar médico, clínico para a questão em pauta. Porém, nos faz questionar sobre nossos olhares para a questão identitária, humanística, para um pensamento sobre o ser humano, de modo mais amplo, portanto, inclusivo.

Esse posicionamento é fomentado por Orrú (2019, p. 171), ao defender que:

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse a sua maneira.

Assim, se o surdo vê, usa sinais para comunicar e naturalmente compreende esses sinais, bem como imagens, gestos, expressões faciais, dentre tantas outras possibilidades que apresentam, por que não enfatizá-las nas práticas pedagógicas? Para tanto, a flexibilização da abordagem de ensino, dos espaços, dos atores sociais envolvidos, bem como da maneira como enxergamos o ensino inclusivo é fundamental para que caminhos alternativos sejam apresentados aos alunos com NEEs, como defendem Fidalgo e Magalhães (2017).

Tendo apresentado o suporte teórico que sustenta este trabalho, seguiremos para a metodologia utilizada para alcançar os objetivos aos quais nos propomos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. A pesquisa-ação:

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 65)

No caso desta pesquisa, o trabalho coletivo envolveu o olhar do intérprete (desde a conversa inicial, que será tratada na análise e discussão dos dados), da docente da turma (autora desta pesquisa), bem como do próprio aluno com NEEs, como agente protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Assim também, busca-se não necessariamente a resolução de um problema, mas caminhos possíveis para lidar com uma situação de ensino atípica, visto tratar-se de uma primeira experiência de ensino com aluno surdo.

Ainda sobre a pesquisa-ação, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que a mesma se subdivide em dois momentos, a saber: 1) O momento do diagnóstico, da observação, das percepções das dificuldades situacionais e levantamento de hipóteses e caminhos possíveis; e 2) O momento da prática que sucede o olhar clínico, observatório da situação. Esses dois momentos dialogam com a tríade Ação-Reflexão-Ação, proposta por Schon (2000), ao afirmar que quando a reflexão permeia qualquer processo criativo (uma vez que sua teoria não foca especificamente o ambiente de sala de aula), a ação segunda certamente será diferente da ação primeira, pelo fato de a reflexão permitir a percepção de erros e acertos. Assim, o primeiro estágio desta pesquisa se dá quando percebemos a situação inusitada, as complexidades envolvidas, as dificuldades, os desafios apresentados - quer do aluno quer da docente - dentre outros. O segundo momento se dá com a busca por caminhos exitosos na realidade de inclusão envolvendo um aluno surdo.

Além de uma pesquisa-ação, trata-se também de uma pesquisa qualitativa, já que envolve a complexidade do ser humano, avaliando aspectos mais profundos, tais como o comportamento humano, hábitos, atitudes, de maneira holística e transcendendo as estatísticas *per se*.

Seguindo a tipologia mencionada, este relato é oriundo de uma experiência que se deu no curso técnico de MSI, em 2018.2. A turma era composta por 25 alunos, em média. O participante da pesquisa, que aqui chamamos de A (aluno) por questões éticas, tinha 21 anos quando os dados foram coletados, em 2018. Trata-se de um surdo de nascença, sem resquícios auditivos, com domínio em Libras. A não estudava inglês há 5 anos. O mesmo relatou o seguinte:

Antigamente, quando eu comecei a estudar na escola de surdos tinha o ensino da língua inglesa, mas eu não me interessava. O tempo foi

passando, eu continuava tentando me interessar, mas não conseguia a identificação. Eu tinha vontade de aprender, mas não conseguia fixar. Então, perdi o interesse.

O relato de A aponta para a complexidade do contexto: um aluno com NEEs que não estudava inglês há 5 anos e ainda sem afinidade com a língua. Tavares e Oliveira (2014), em pesquisa envolvendo alunos surdos durante a disciplina de língua inglesa, mostram que é uma dificuldade comum para surdos, já que além de todos os desafios inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, os/as alunos/as surdos/as ainda vivenciam a complexidade do ensino-aprendizagem que envolve uma língua materna, uma segunda língua e uma língua estrangeira (Libras, Português e Inglês) – todas com sua sintaxe, fonética, seus aspectos sócio-histórico-culturais próprios, dentre outros aspectos inerentes à língua.

Ainda relatando dificuldades de aprendizagem da língua inglesa, A afirma:

Se a pessoa conhece muito bem o português, ela pode, por exemplo, encontrar outros métodos de estudar outras línguas, no caso, o inglês, neh? Pra nós, surdos, se a gente tem certa dificuldade no português, a gente acaba não tendo também interesse nessas outras línguas, porque o português passa a ser uma língua base.

A gente sabe que os ouvintes e os surdos são diferentes, neh? A gente sabe que pra alguns ouvintes é um pouco difícil aprender o inglês, mas pro surdo é pior aprender o inglês por conta da dificuldade no português.

Tais relatos reforçam o perfil de A, a saber: um aluno surdo que tem dificuldades de compreensão não apenas da língua estrangeira estudada (inglês), mas também da segunda língua (português), o que faz com que a experiência de ensino-aprendizagem seja ainda mais desafiadora.

Para coletar os dados já expostos, bem como outros relevantes, utilizamo-nos de uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta. É um tipo de entrevista em que as perguntas são previamente formuladas, mas que conta com certa flexibilidade durante a entrevista, de modo que o/a entrevistador/a tem liberdade de elaborar novas perguntas, a partir das respostas que forem surgindo ao longo da entrevista (MARCONI; LAKATOS, 2007). Além da entrevista, utilizamos notas de campo, a fim de documentar observações relevantes durante as aulas.

Tendo apresentado a metodologia que regeu este trabalho, seguimos para os resultados oriundos da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, apresentaremos algumas práticas pedagógicas que adotamos diante do contexto de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental para uma turma do ensino técnico, envolvendo um aluno surdo. Para tanto, é importante descrever o primeiro contato. Não sabedores da presença de um aluno surdo no contexto em questão, coincidentemente ao entrar em sala de aula, A foi o primeiro aluno que abordamos, quando o mesmo indicou, em Libras, ser aluno surdo. Após isso, o intérprete entrou em sala e rapidamente contextualizou a situação. Por não ter habilidade com Libras ou tampouco ter tido experiência com aluno surdo, em práticas pedagógicas anteriores, seguimos a aula como de costume. A partir daí, iniciam-se nossas tomadas de decisões.

Antes de relatar essa experiência de ensino, é válido ressaltar comportamentos docentes muito comuns diante de uma primeira experiência com alguma especificidade de inclusão (com alunos/as surdos/as, autistas, cegos/as, com paralisia cerebral, hiperatividade, dentre outros). É natural que o receio do novo seja aflorado diante dessas novas experiências, por isso, muitas vezes recorremos à direção de ensino, aos colegas de trabalho, ao grupo de apoio aos alunos com NEEs da escola, enfim. Essas e outras buscas são válidas, visto que o ensino-aprendizagem é um processo dialógico que conta com vários atores, como destaca Mello (2017). Não obstante, por tantas vezes, ficamos tão preocupados com essas buscas que esquecemos o ator principal desse processo - o/a próprio/a aluno/a. É o que defende Orrú (2019), ao pontuar que aos aprendizes precisa ser oferecida a oportunidade de participação nos planejamentos de suas aprendizagens.

A partir dessa ótica e compreensão, a primeira busca foi compreender o contexto. Na sala de aula, é fundamental que a heterogeneidade dos alunos seja considerada. Naturalmente, essa heterogeneidade também é evidenciada quando temos alunos com NEEs.

A priori, a partir de uma ótica simplista das situações de ensino-aprendizagem, podemos nos questionar sobre como compreender o contexto para além de uma turma de um curso técnico com ouvintes e um surdo. Entretanto, a heterogeneidade de que tratamos aponta para várias possibilidades dentro do universo da surdez, a saber: alguns

surdos são 100% surdos enquanto outros têm resquícios auditivos; alguns fazem leitura labial enquanto outros não; alguns são surdos de nascença, alguns se tornaram ao longo da vida, e outros ainda estão no processo da perda, ou seja, ainda têm uma porcentagem considerável da audição; alguns dominam a Libras, outros não têm qualquer conhecimento, outros se comunicam e compreendem de maneira moderada. Esses e tantos outros aspectos podem interferir nas tomadas de decisões da *práxis* pedagógica.

Atentando para a pertinência dessas informações coletadas, tivemos um contato inicial que envolveu a docente, o aluno e o intérprete, a fim de compreender aspectos, como: grau da surdez; nível de fluência em Libras; estratégias que o auxiliam na aprendizagem. Esse momento aconteceu após a primeira aula com a turma em questão. Nesse momento foi fundamental ouvir o aluno, enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Esse contato, ainda que breve, foi o ponto de partida para os demais planejamentos pedagógicos, pois foi nesse momento que tanto A quanto o intérprete, a partir de suas experiências externaram alguns caminhos que (não) funcionam. A partir desse diagnóstico, o aluno nos trouxe os seguintes pontos – os mesmos que fizeram parte das ações pedagógicas ao longo do curso:

- A escrita das palavras e/ou frases oralizadas em sala de aula. Sabemos o quão comum é que professores de línguas mencionem exemplos na própria língua estrangeira, que pode ser por meio de uma palavra apenas, de várias palavras, ou em organização frasal. Na realidade que envolve aluno/a surdo/a, essas palavras precisam ser visualizadas pelo aluno/a, de forma a contemplar o sentido que tem: visão. Por se tratar da primeira experiência com um aluno surdo, foi uma mudança de prática desafiadora. Em momentos pontuais mencionávamos alguma palavra ou expressão em inglês sem escrevê-la no quadro, mas logo com a intervenção do intérprete e até mesmo dos alunos ouvintes (que já estavam se adaptando a esse formato), a palavra era escrita, fazendo com que o aluno tivesse acesso à mesma. Uma “simples” atitude pedagógica proporciona equidade, que é caminho fundamental da inclusão.
- Uso de informações não-verbais sempre que possível, tais como: figuras, vídeos, tabelas, quadros, dentre outras.
- Explicação de algum termo em língua portuguesa, quando não fosse compreendido pelo aluno. Nas aulas de Inglês Instrumental é comum o trabalho com definições, explicações, traduções, interpretações que envolvem a língua estrangeira estudada e a língua materna dos alunos, neste caso, a língua portuguesa. Todavia,

vale ressaltar que esta não é a língua materna do aluno/a surdo/a, e sim a Libras. Nesse caso, três línguas perpassam o processo de ensino-aprendizagem: a língua estrangeira, a língua portuguesa, e a Libras – o que torna o processo de leitura e compreensão textual na língua estrangeira deveras mais complexo quando comparado ao processo vivenciado por alunos/as não-surdos/as.

Por parte do intérprete, as seguintes orientações foram dadas *a priori*:

- Utilizar a segunda pessoa do singular, assim como fazemos com alunos ouvintes. Isso diz respeito à inclusão do/a surdo/a e de sua identidade. Não há razão para se dirigir às/aos alunas/os ouvintes como “vocês” enquanto que à/ao aluno/a surdo como “ele/ela”, como se o mesmo não fizesse parte dessa interação de maneira protagonista ou ainda como se nem estivesse no ambiente.
- Não oralizar informações, comentários, ou algo parecido, que não seja para ser compartilhado com o aluno surdo. Segundo o intérprete que atuou na turma, essa é uma prática bastante recorrente, quando professores se dirigem a/ao intérprete pedindo: “não diga a ele/ela”. Essa se configura uma atitude de total exclusão, pois implica privar o/a aluno/a surdo/a do acesso à informação.

Nosso segundo passo foi aprender algumas palavras e expressões em Libras, com objetivo de que algum diálogo, mesmo breve, pudesse ocorrer, ainda que o intérprete não estivesse presente, já que chegávamos em sala de aula antes do toque para início da aula, em algumas situações. Não se trata aqui de sugerir a ausência do intérprete em sala de aula, mas trata-se de instigar o aprendizado da língua materna desse indivíduo, que também comunica, mesmo que não verbalmente.

Relembramos aqui as palavras de Orrú (2019), quando pontua o olhar para o aprendiz como ação indispensável, pois é por meio dessa percepção do outro que a empatia é manifesta e que a perspectiva muda, trazendo mudanças também para nossas ações. Assim, deixa-se de pensar: “Não tenho obrigação de saber Libras. É trabalho do intérprete.” E passa-se a refletir: “Embora a presença do intérprete seja indispensável, posso aprender algumas palavras, para compreender a realidade da surdez e para estabelecer uma comunicação, ainda que simplista, com meu /minha aluno/a”. Durante a entrevista realizada com A, o mesmo afirmou que:

Eu percebi que a professora teve todo um esforço e interesse em aprender a língua de sinais e já conseguia decorar muitos sinais para a comunicação e eu considero muito importante, pois, algumas vezes, quando não se tinha o intérprete, ela conseguia se comunicar e

também, de certa forma, ajudou a professora a, no futuro, poder estar junto com surdo e se comunicar em sinais.

Ainda que não tenha sido questionado especificamente sobre o aprendizado de algumas palavras e expressões em Libras durante a coleta de dados, A deixa marcado que considera algo importante, não apenas por aspectos de comunicação naquele ambiente específico, mas pensando na comunidade surda como um todo, em um momento futuro em que a mesma estivesse “junto com surdo”. Ou seja, o discurso do aluno nos faz compreender que o aprendizado transcende a ideia de absorção de um conteúdo e perpassa questões identitárias e afetivas, como afirmam Tavares e Oliveira (2014).

Além disso, o relato do aluno reforça a relevância de focarmos nas habilidades do aluno, naquilo que temos como caminho para ser explorado, e não naquilo que o aluno não pode fazer. Aqui escritas, essas palavras parecem soar óbvias, entretanto, na *práxis* pedagógica diária, é comum ouvir professores preocupados por terem um/a aluno/a surdo porque lhe falta a possibilidade de audição. Isso ocorre haja vista que comumente somos tendenciosos a observar pela ótica da falta, o que nos tira significativamente da nossa zona de conforto.

Além das mudanças de prática de sala de aula apresentadas, a adaptação da avaliação também foi crucial. Assim, optamos por avaliações mais diversificadas, contemplando questões discursivas, mas também questões de múltipla escolha, em vez de apenas questões abertas. Nesse caso, esse modelo foi utilizado para toda a turma, por entendermos que avaliaria tanto o conhecimento dos alunos ouvintes quanto do aluno surdo. Entretanto, pensamos que cada caso precisa ser pensado de modo particular pelo/a docente, que naturalmente é quem conhece o contexto de ensino-aprendizagem com o qual está lidando.

Além disso, para as questões discursivas, A teve a opção de respondê-las em Libras. Ou seja, assim como os alunos ouvintes, A pôde manifestar sua (não) compreensão da língua estrangeira por intermédio da sua língua materna. Entretanto, sabendo da importância do aprendizado e do desenvolvimento da língua portuguesa, enquanto segunda língua de A, a ele também proporcionamos os espaços para respostas em português, como uma maneira de praticar e evoluir na língua portuguesa. Todavia, para fins avaliativos, a Libras foi considerada.

Essa decisão parte do princípio da isonomia, do qual já tratamos anteriormente, uma vez que a dificuldade de A é ainda mais acentuada quando comparada com a dos alunos ouvintes. Vejamos, a partir da Figura 2, como se dá a dinâmica de ensino-aprendizagem da língua inglesa, considerando A enquanto aluno surdo e os outros alunos da sala – os ouvintes.

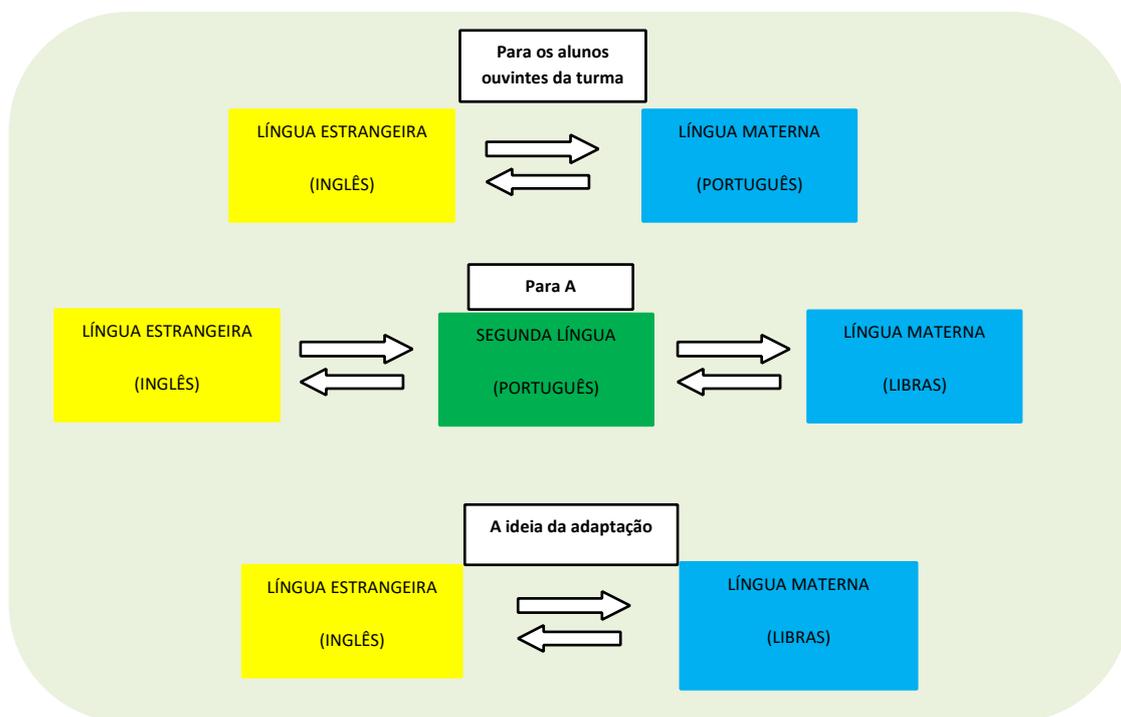


Figura 2: A aprendizagem da língua estrangeira pelo/a surdo/a e pelo/a ouvinte
Fonte: Autoria própria

No primeiro momento da figura, consideramos os alunos que têm a língua portuguesa como suporte para compreensão de vários aspectos da língua inglesa (tal como a sintaxe, por exemplo), ou seja, um diálogo mais direto entre as duas línguas envolvidas. No segundo momento, vemos a realidade de A, que para compreender vários aspectos da língua inglesa precisa compreender também vários aspectos da língua portuguesa, tendo assim, não duas, mas três línguas perpassando a dinâmica das aulas. Por fim, o terceiro momento da imagem ilustra nosso objetivo ao pensar em avaliações adaptadas, ou seja, o aluno foi provido da possibilidade de externar respostas para questões abertas na sua própria língua, diminuindo assim o distanciamento entre a língua inglesa e a Libras no processo de aprendizagem. Ou seja, ao aluno lhe foi proporcionado um caminho específico para que pudesse alcançar os objetivos propostos à turma, como um todo.

Os aspectos apresentados foram exitosos durante todo o semestre e o *feedback* de A, quer explícito ou não, foi positivo. Entretanto, esta pesquisa também busca problematizar aspectos da prática pedagógica que, a nosso ver, ainda precisam ser aprofundados e modificados. No nosso caso, dois aspectos relevantes chamam a atenção para experiências futuras. Um desses aspectos diz respeito ao uso de filmes em sala de aula. Inicialmente, utilizamos um filme com legenda em língua portuguesa, todavia, as atividades realizadas sobre o mesmo denunciam que um filme trabalhado sem contemplar a Libras pode representar um caminho de exclusão. Se para alguns alunos ouvintes, o fato de prestar atenção nas cenas do filme ao passo que também lêem a legenda em sua língua materna (português) já é uma atividade desafiadora, isso se intensifica quando se trata da realidade do surdo, pois precisa atentar para as cenas, ao mesmo tempo em que precisa ler numa língua que não é a materna. Com isso, várias das cenas do filme não foram bem compreendidas por A, pois muitos termos e expressões em português não faziam parte do seu repertório de compreensão na língua.

Outro aspecto que leva à reflexão mais aprofundada é sobre a avaliação. Se a equidade diz respeito ao fornecimento de caminhos justos para se alcançar objetivos específicos, nos questionamos se não seria coerente que A pudesse realizar a prova toda em Libras – que é sua língua materna – bem como os alunos ouvintes têm acesso à prova em Língua Portuguesa. É bem verdade que há vários aspectos a serem discutidos no entorno da questão pontuada. Não pensamos ser uma questão que aponte para “certo” ou “errado” como resposta, mas que ainda requer maturação. Assim, compreendemos que esta pesquisa sugere trabalhos futuros que tratem da temática.

Esse movimento de constante autocrítica nos remete ao tripé de Ação-Reflexão-Ação (SCHON, 2000), visto que as primeiras experiências, acompanhadas pela autocrítica, pela reflexão sobre os processos e resultados nos fazem pensar sobre práticas futuras, sobre que atitudes pedagógicas podem ser repetidas e reforçadas ou ainda sobre quais precisam ser modificadas, remodeladas, repensadas.

Tendo apresentado os resultados dessa experiência de ensino, seguimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer algumas considerações, retomamos o objetivo que orientou nossa pesquisa: discutir práticas pedagógicas e tomadas de decisões a partir de uma primeira

experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa envolvendo um aluno surdo, no curso técnico de MSI, no IFPB, *campus* Campina Grande, em 2018.2.

Assim, o primeiro momento foi voltado a conhecer a realidade do aluno surdo, por meio de uma conversa inicial, que deu suporte às seguintes decisões pedagógicas:

- enriquecimento das aulas com mais informações não-verbais;
- utilização de Libras para ampliar as possibilidades de comunicação mais direta entre aluno e professora, em momentos de saudação, por exemplo;
- adaptação de avaliação, contemplando, com mais frequência, questões de múltipla-escolha;
- escrita das palavras e/ou frases que eram oralizadas durante a aula, a fim de explorar a habilidade da visão de A;
- possibilidade de respostas em Libras, durante as avaliações escritas;

Esse último ponto nos leva à seguinte reflexão: se meu aluno surdo demonstrou melhor desempenho respondendo as questões discursivas da avaliação em sua língua materna, não seria ainda mais inclusiva a avaliação também realizada/fornecida em Libras? Compreendendo que é um questionamento com vários desdobramentos, deixamos a discussão como possibilidades de pesquisas futuras. Ainda nessa dinâmica da autocrítica, também problematizamos nossa prática durante o trabalho com filme que não contemplou a Libras, de forma que o aluno é exposto a uma segunda língua e não à sua língua materna na legenda.

Diante da experiência de que tratamos aqui e dos desdobramentos que ela proporciona, é inevitável pensar sobre as transformações no modo como nos enxergamos enquanto professores, sobretudo diante de uma *primeira* experiência com essa realidade de inclusão. Assim, é possível pensar em uma docente em diferentes momentos de sua jornada pedagógica. *A priori*, uma professora que conhecia a realidade surda a partir de algumas leituras e de experiências de outros. Durante o processo, uma professora diante de receio de errar, de não “dar conta” (esse termo parece estar bastante presente em nossos discursos), de não alcançar objetivos almejados. Entretanto, nesse mesmo lugar, concomitantemente, uma professora que reconhece que as práticas pedagógicas não são estáticas e que erros e acertos são inerentes às novas experiências.

Por fim, temos uma professora que teve suas práticas pedagógicas repensadas, reorganizadas, a fim de proporcionar inclusão durante suas aulas. Além disso, passou e interpretar a realidade da surdez a partir da perspectiva do próprio aluno surdo, de modo

que ao final do semestre, a docente (também autora desta pesquisa) pôde enxergar-se como um sujeito outro diferente daquele anterior a essa experiência de ensino.

Tais reflexões certamente proporcionarão uma prática pedagógica diferente em experiências futuras e, certamente, é disso que trata a inclusão, nas palavras de Orrú (2019), ao dizer que nunca estamos 100% prontos para coisa alguma, mas que a questão mor é sobre sermos seres constantemente inquietos e curiosos com o que acontece em nossa volta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 de maio de 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. Formação de Professores em Contextos de Inclusão: A discussão Vygotskiana do Conceito de Compensação Social. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.) **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, pp. 63-96.

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem Fontana. “Ver vendo”: A Formação de Professores na Perspectiva do Reconhecimento. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.) **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, pp. 43-62.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: Ensinar para a Compreensão. In.: **Revista Fronteiras da Educação** (online). Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INCLUIR. In.: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7 graus. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/incluir/>. Acesso em: 23/04/2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, Dilma. Discente e Docente com baixa visão: a minoria invisível na escola. In.: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.) **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, pp. 97-115.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Atual e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SCHON, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino reflexivo e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. A Pesquisa Científica. In.: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, pp. 31-43.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. In.: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** - RBLA, v. 4, n. 4, 2014, pp-1045-1072, Belo Horizonte.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS: COMPREENSÕES DA ATIVIDADE EDUCACIONAL

Adilma Gomes da Silva Machado

Dennis Souza da Costa

Rosycléa Dantas

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Quase duas décadas depois do *boom* de marcos legais² que vieram garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência, ainda são inúmeras as discussões em torno dos processos educativos desses estudantes no espaço da escola regular. Embora reconheçamos tanto os esforços do Ministério da Educação, com a publicação³ de diversas cartilhas e documentos normativos que buscam orientar as práticas pedagógicas, quanto o apoio fornecido por fundações, instituições e entidades no país⁴ para assegurar uma *educação integral*⁵ dos educandos incluídos (BRASIL, 2017), muitos questionamentos surgem cotidianamente para os profissionais da educação que lidam com essa nova realidade escolar.

A situação não é muito diferente quando se trata do ensino de línguas para alunos com deficiência auditiva⁶, sobretudo quando a língua ensinada diz respeito a uma

² Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [Convenção da Guatemala] (2001), entre outros.

³ Para consultar o catálogo de publicações acesse: <<http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>>.

⁴ Fundação Dorina Nowill, Instituto Benjamin Constant, Fundação Síndrome de Down, Instituto Nacional de Educação de Surdos, dentre outros.

⁵ Diferentemente da noção de *educação em tempo integral*, a noção de *educação integral*, adotada aqui, diz respeito à formação e desenvolvimento global do indivíduo humano, em todas as suas dimensões, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

⁶ Somos cientes das discussões históricas e culturais relativas aos termos surdo e pessoa com deficiência auditiva (VALENTINI, 2009). No entanto, nesta pesquisa, não adentramos nessas questões e optamos por utilizar ambos os termos sem empreender diferenciação.

língua adicional⁷, que aqui, no caso do inglês, entendemos como terceira língua (L3). Indagações sobre métodos de ensino mais eficazes, elaboração e adaptação de materiais didáticos, possibilidades de flexibilização do currículo, avaliação da aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas, dentre outras, perpassam o fazer pedagógico dos professores de línguas que atuam em contextos educacionais de inclusão de alunos surdos na escola regular.

Sem o intuito de abarcar toda a problemática inerente ao ensino de inglês para surdos, mas antes fomentar sua discussão ainda que embrionariamente, buscamos, por meio deste capítulo, analisar como um professor de língua inglesa compreende suas experiências iniciais de ensino com alunos surdos na escola regular, a partir da interpretação efetuada pelo docente sobre sua atividade educacional na textualização das respostas a um questionário aberto. A motivação em emprendermos uma reflexão atrelada à referida temática surge da nossa própria experiência como professores de língua inglesa, lecionando em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de língua adicional em que alunos surdos se encontram inseridos, assim como a experiência de atuar como intérprete e docente da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

São ínfimos os estudos que contemplam aspectos do ensino de uma língua adicional para alunos com deficiência auditiva quando comparados a complexidade de tal atividade educacional. Diante desse contexto, e considerando-se o compromisso da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015) – ciência a qual nos vinculamos – e sua agenda ética em promover justiça social a grupos minoritários tradicionalmente marginalizados no fazer pesquisa, procuramos refletir sobre questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos a partir da voz de um professor de inglês que atua nesse contexto.

Integram as reflexões propostas neste estudo: documentos legais vigentes sobre educação da pessoa surda (BRASIL, 2002), diretrizes e orientações educacionais que regulamentam o ensino no país (BRASIL, 1998), como também pesquisas que já desbravaram em momentos anteriores o ensino de L3 para alunos com deficiência auditiva (SOUSA; SILVEIRA, 2016).

Nesse sentido, organizamos o presente capítulo como se segue: inicialmente, buscamos refletir sobre aspectos imperiosos no tocante ao ensino de língua inglesa para

⁷ A preferência pela adoção do termo *língua adicional* está relacionada à ideia de que, no cenário atual, não podemos atribuir ao inglês a noção de uma *língua estrangeira*, falada por outros povos, uma vez que o contexto geográfico se mostra insuficiente para tal definição. Para uma discussão profícua dessa nomenclatura, indicamos a consulta do texto de Leffa e Irala (2014) referenciado neste estudo.

alunos surdos; em seguida, trazemos dados relativos ao contexto e percurso metodológico da pesquisa; mais adiante, na análise dos dados, trazemos uma proposta de leitura das interpretações textualizadas pelo colaborador; por fim, elencamos algumas considerações finais sobre a pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Mais do que conhecer formas e estruturas linguísticas de um código diferente, a aprendizagem de uma língua adicional contribui com todo o processo educacional de um aprendiz. Ela possibilita um novo entendimento da natureza da linguagem e de seu funcionamento, como também aprimora o conhecimento sobre como sua língua materna se desenvolve. Além disso, essa aprendizagem aumenta a percepção do aprendiz sobre si enquanto indivíduo humano e cidadão e promove a apreciação de novas culturas, o que o leva à aceitação, respeito e valorização das diferenças nos modos que outros povos se expressam e se comportam (BRASIL, 1998).

Sob essa percepção dos benefícios em se conhecer uma língua adicional, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) expressam em seus textos que sua aprendizagem é um direito de todos os cidadãos. Assim, acreditamos que negar o seu acesso aos alunos, omitindo-a no currículo escolar, ou fornecendo-a em situações de ensino e aprendizagem inadequadas são formas não apenas de “[...] excluí-lo (s), com prejuízo para o exercício de sua cidadania”; assim como representam meios “[...] de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo” (LEFFA; IRALA, 2014, p.35).

No entanto, quando se trata de ensinar uma língua adicional a alunos com deficiência auditiva, as fronteiras entre a garantia e violação desse direito subjetivo nos parecem tênues, pois um universo de incertezas e desafios, que carecem de reflexão, se impõem, com implicações diretas na compreensão de seus processos educativos. Assumimos que a surdez deve ser encarada como um aspecto da diversidade humana, e os conflitos gerados nas interações com ouvintes como elementos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo surdo (LODI, 2005 *apud* TAVARES; OLIVEIRA, 2014), visando, assim, à superação das peculiaridades que emergem no contexto de ensino e aprendizagem de línguas decorrentes de perda auditiva parcial ou total do aluno.

Nesse cenário, um desses aspectos distintivos no ensino de inglês para surdos diz respeito ao ambiente plurilíngue da sala de aula, onde entra em cena a presença da Libras (L1), da Língua Portuguesa (L2) e da Língua Inglesa (L3). Hoje, não só se sabe, como também é reconhecida através da Lei nº 10.436, que a Libras é um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos utilizado por pessoas surdas no Brasil, que apresenta “[...] natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, e seu uso no país deve ser fomentado não somente pelo poder público em geral, mas também pelas empresas concessionárias de serviços públicos (BRASIL, 2002, Art. 1-2). Cabe ainda mencionar que, segundo o Decreto nº 5.626, entende-se por pessoa surda e deficiente auditivo “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (BRASIL, 2005, Art. 2).

De fato, a Libras se constitui, assim como as demais línguas naturais, como uma língua formada por diferentes níveis linguísticos, como o fonológico, o morfológico, o sintático e o pragmático, diferenciando-se das línguas faladas pelo meio de comunicação que se efetiva, isto é, o canal gesto-visual. No entanto, é importante ressaltarmos que a comunicação dos surdos envolve mais do que o uso de sinais, ela contempla também os gestos, expressões faciais e corporais, que os possibilitam ter acesso ao mundo, transformando tanto o meio com o qual interagem, quanto a si mesmos enquanto sujeitos (KÜHL, 2017).

Embora legalmente reconhecida como língua das comunidades surdas, proporcionando-lhe maior visibilidade em âmbito nacional, persiste no meio da sociedade, majoritariamente ouvinte, uma resistência na aceitação do *status* da Libras enquanto sistema linguístico de comunicação das pessoas surdas. Muitas vezes concebida como pseudolíngua e tratada, dessa forma, como instrumento de extensão oralista, a estigmatização da Libras traz diversas implicações para o aluno surdo com perdas significativas de ordem sociocultural e linguística (VITORINO; SOUZA, 2020). Isso se reflete, por exemplo, no contato tradicionalmente tardio que os indivíduos surdos, em sua maioria, vêm a ter com sua L1.

De modo geral, a aquisição da língua do indivíduo surdo é marcada inicialmente pela presença do português em seu convívio, embora sua aprendizagem formal como segunda língua venha se concretizar mais adiante (CAVALCANTI; COUTELO DE MORAES, 2012), comumente na forma escrita, uma vez que a Libras não substitui essa modalidade.

Nesse sentido, considerando que a aquisição de sua L1 se efetuará provavelmente ao adentrar o espaço escolar, e a aprendizagem do português, na modalidade escrita, ocorrerá apenas posteriormente, não é de surpreender que o ensino de uma língua adicional a alunos surdos se apresente como um desafio aos contextos educacionais de inclusão. Tal fato é decorrente do entendimento de que para aprender uma língua adicional, os discentes se apoiam nos conhecimentos correspondentes que possuem e usos que fazem de sua primeira língua. Como retratado no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.32).

Apesar de se valer de conhecimentos sobre a L1 e a L2 para adquirir uma língua adicional, faz-se mister destacar que cada uma dessas línguas apresenta características que lhes são próprias e que, portanto, devem ser enfatizadas nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de prevenir transferências de conhecimento das línguas que o aluno já possui, mas que não se aplicam à realidade de outros sistemas linguísticos, comprometendo o desenvolvimento de estratégias de comunicação como a *interlíngua*⁸.

Sobre essa questão, Cavalcanti e Coutelo de Moraes (2012) nos lembram que, no tocante à Libras, em seu plano morfológico mais sintético, não há presença de emprego de artigos, nem obrigatoriedade de que a flexão de gênero ocorra após o radical, assim como não há flexão verbal de pessoa. Por sua vez, a L2 e L3, além de se efetuarem em um canal oral-auditivo distinto de sua primeira língua gesto-visual, ambas apresentam diferenças nas estruturas frasais com emprego maior de artigos, flexões nominais e verbais, e conectivos, quando comparadas a sua L1.

Diante do exposto, concordamos com Sousa e Silveira (2016) ao destacarem que os processos de ensino e aprendizagem de uma L3 para surdos devem atentar para: (i) a

⁸ Termo proposto por Selinker (1972) para designar a interferência fonológica, sintática, semântica e lexical da língua materna do aprendiz no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua adicional.

importância da Libras para o surdo; (ii) o conhecimento que ele apresenta da modalidade escrita de sua L2; (iii) o respeito às suas especificidades linguísticas; (iv) a presença de estratégias como a interlíngua; e (v) a habilidade que ele necessita para gerenciar três línguas presentes em seu processo educativo.

Assim, ignorar as características da L1 e L2 e da interferência que elas exercem sobre a aprendizagem do inglês, enquanto L3, pode pôr em xeque a atividade educacional do docente no ensino de língua adicional. A fim de evitar prejuízos na educação dos surdos, é importante que os professores de todos os componentes curriculares – sobretudo os da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – compreendam as nuances desse processo educativo (TAVARES; OLIVEIRA, 2014) e os desafios que eles vivenciam em ambientes de aprendizagem que se pretendem inclusivos.

Além de gerenciar um ambiente plurilinguístico, um aspecto importante com o qual o professor de língua inglesa precisa aprender a lidar, em contextos de ensino de língua adicional para surdos, é com a motivação desses aprendizes no processo de ensino e aprendizagem da L3. São diversos os estudos que apontam a motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca, como fator fundamental na aprendizagem de uma língua adicional (DÖRNYEI, 2000; GARDNER, 2007; RIBAS, 2008; DÖRNYEI, USHIODA, 2011; CAMARGO, 2014). Contudo, pesquisas como a de Carvalho (2013), que buscam explorar os desafios de ensinar língua adicional a pessoas surdas, têm identificado que a aprendizagem do inglês se mostra pouco atrativa para esses indivíduos, uma vez que a exposição a contextos reais de uso da língua inglesa é mínima, enquanto, por outro lado, os alunos ouvintes mantêm contato com a L3 por meio de canções, programas televisivos, filmes e jogos de videogame (CARVALHO, 2013 *apud* TAVARES; OLIVEIRA, 2014).

A experiência reduzida de contato com contextos reais de uso da L3, que acreditamos ter reflexo direto na motivação dos alunos, é reconhecida também por Sousa e Silveira (2016), ao argumentar que tal contato fica restrito aos momentos em que o aluno surdo realiza tradução de palavras, traçando o percurso da L3 para o português e, em seguida, para a Libras. Esse caminho percorrido é decorrente da ausência de um sistema de escrita de sua L1 que seja usado amplamente e, portanto, o surdo se apropria da língua portuguesa para traduzir vocábulos da L3.

Outro elemento imbricado na limitação do contato com a L3, e que pode acarretar em desmotivação por parte do aluno surdo, está relacionado à metodologia

comumente adotada – centrada no professor, priorizando-se a modalidade oral de comunicação. Nesse cenário, a interação com o aluno surdo em sala de aula tradicionalmente se estabelece por meio de orientações dadas pelo docente, “[...] geralmente em português e interpretadas em Libras por um intérprete que não sabe inglês” (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1048).

Sem qualquer pretensão de responsabilizar o intérprete de Libras pelo trabalho de cooperação com o ensino de uma língua adicional a alunos surdos em contextos de inclusão, como também sem nenhuma intenção de isentar o professor da escola regular sobre seu papel de incluir os alunos surdos, promovendo, de fato, uma educação para todos, entendemos que assegurar a aprendizagem do inglês a esses discentes, na modalidade escrita, sem violar o direito dos alunos ouvintes de desenvolver habilidades orais na L3 (TAVARES; OLIVEIRA, 2014), é um dilema linguístico central na aprendizagem de uma língua adicional pelos surdos.

Agrega-se a isso o fato de que a profusão da abordagem comunicativa nas salas de aulas de línguas, a qual presume que “[...] professores e alunos como agentes dos processos de ensino-aprendizagem têm um papel ativo e interativo” (SOUSA; SILVEIRA, 2016, p.77), requer do docente uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, o que pode limitar a participação do aluno surdo nas atividades propostas. Não buscamos, dessa forma, desaconselhar uma proposta de ensino de línguas pautada na abordagem comunicativa, ou muito menos recomendar outros métodos mais tradicionais, mas incitar a reflexão sobre a necessidade de ressignificarmos o fazer pedagógico diante do contexto de atuação do docente.

Com essas reflexões, ressaltamos a importância de desenvolvermos conhecimentos sobre o trabalho docente com alunos surdos, junto aos professores de línguas, durante sua formação inicial e continuada. Acreditamos que a formação docente a partir de uma perspectiva inclusiva, como defendida por muitas pesquisas (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; MANTOAN, 2015; MEDRADO, 2016; COSTA, 2018; DANTAS, 2019), envolvendo questões teóricas e práticas, pode lançar luz a múltiplos aprendizados essenciais para ações pedagógicas mais conscientes e efetivas.

O processo de construção de saberes acerca do ensino de língua inglesa para surdos demanda dos professores uma postura crítico-reflexiva que lhes permita, muitas vezes, tomar decisões pedagógicas na *urgência e decidir na dúvida* (PERRENOUD,

2001). Assim, defendemos que a formação (inicial ou continuada) se faz necessária como uma maneira de aproximar os professores de práticas que, por muito tempo, foram distantes da nossa realidade educacional. Embora saibamos que a inclusão dos surdos requer várias mudanças não só na escola, mas também na sociedade como um todo, acreditamos que uma formação docente inclusiva e um professor disposto a pensar e repensar a sua prática são, sem dúvida, elementos que se fazem indispensáveis na construção de uma proposta inclusiva de educação.

Desse modo, levando em consideração a relevância do contexto, dos procedimentos de geração de dados e da história particular dos participantes para o desenho de uma pesquisa, descrevemos, na próxima seção, o percurso empreendido para a elaboração deste estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO DA PESQUISA

O caminho traçado para a elaboração da pesquisa é determinante para que seus objetivos sejam alcançados. Na pesquisa qualitativa, tal caminho responde, segundo Minayo (2001, p.21-22), a questões particulares envolvendo um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” investigados. Seguindo essa perspectiva metodológica, nossa pesquisa trabalha com o universo particular de um professor de língua inglesa que leciona para alunos surdos.

Nosso lugar social de pesquisadores nos guia para a interpretação dos dados gerados, ou seja, apresentamos reflexões a partir das nossas lentes, pois, como diria Moita Lopes (2013, p.21), “[...] outros olhos teriam visto outros tópicos e com alcances diferentes”. As lentes do pesquisador influenciam não apenas a interpretação dos dados, mas a seleção dos colaboradores, dos contextos, dos instrumentos de geração dados, enfim, todo o percurso da pesquisa.

Na seleção dos colaboradores da pesquisa, escolhemos um professor de língua inglesa, da rede pública de ensino do município de João Pessoa. Esse professor, doravante Felipe, possui graduação em Letras, com habilitação em língua inglesa e mestrado na área de Linguística Aplicada. Sobre formação inicial e continuada para o trabalho com alunos surdos, Felipe nos informou que não recebeu formação. Na formação inicial, especificamente, ele cursou a disciplina de Libras, mas relata que

foram apenas questões teóricas sobre a língua e a cultura surda, que não houve reflexões sobre o trabalho docente com esse público.

Sua experiência de ensino com alunos surdos teve início no ano de 2018, quando foi professor de duas alunas surdas, matriculadas no 3º ano do Ensino Médio, e também durante 2019, período em que lecionou a um aluno da Educação de Jovens e Adultos, matriculado no Ciclo IV, referente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A turma em que estudavam as alunas surdas do 3º ano possuía em média 30 alunos. Já a turma do Ciclo IV, na qual havia um adulto surdo, possuía em média 25 alunos matriculados. Além disso, é importante destacar que não havia alunos com outras deficiências na mesma turma, declaradas por laudos médicos nas matrículas realizadas.

Acerca do apoio fornecido aos alunos surdos no contexto escolar, todos eram acompanhados por um intérprete de Libras na sala de aula e, também, recebiam apoio no turno oposto ao que estudavam. Esse suporte era oferecido por uma professora do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, que tinha como foco principal aprimorar o conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

No processo de constituição dos dados, optamos por um questionário semiestruturado, com perguntas sobre a formação, a experiência profissional e o trabalho com alunos surdos. A natureza aberta do questionário permitiu que o professor pudesse discorrer sobre seu trabalho, nos apresentando sua própria interpretação acerca do agir docente com surdos. O questionário foi encaminhado ao colaborador eletronicamente, no dia 04/02/2020 e recebido de volta, pelo mesmo meio de comunicação, no dia 27/02/2020.

A partir da geração e sistematização dos dados, identificamos os temas mais recorrentes na fala do professor Felipe. Os temas, que indicam movimentos nas vivências empreendidas por nosso colaborador, se apresentam como ponto de partida para o olhar interpretativo que tecemos na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS: A VOZ DO PROFESSOR

Levando em consideração os conflitos e peculiaridades, já discutidos anteriormente, que envolvem o contexto do ensino de língua inglesa para alunos surdos, analisamos as compreensões textualizadas pelo docente Felipe. Nosso olhar nos

direcionou para três movimentos empreendidos por Felipe: o desvelar das dificuldades, as tentativas de superação e as aprendizagens.

O DESVELAR DAS DIFICULDADES: “*IMPOTENTE DIANTE DA SITUAÇÃO*”

Felipe narra vivências permeadas por conflitos provenientes de diversas esferas, dentre as quais a formação docente se destaca, na medida em que ele textualiza não ter recebido formação para trabalhar com alunos surdos:

Excerto 01: Não recebi formação apropriada para lidar com surdos. Durante minha formação inicial tive uma disciplina de Libras, que nos deu apenas uma visão geral sobre essa língua, levando-nos a refletir sobre a história da educação dos surdos, as crenças sobre o indivíduo surdo, a cultura surda, a elaboração de sinais através de diferentes configurações das mãos e dos movimentos. Não tivemos, por exemplo, momentos de reflexão e prática docente em nosso processo formativo sobre como ensinar o aluno surdo, como preparar o material didático, métodos de ensino específicos, etc.

Felipe nos chama a atenção para a necessidade de uma formação inicial de professores voltada para o trabalho docente, para os processos de planejamento, elaboração de material e execução de atividades. Nessa reflexão, é interessante notar que o professor afirma não ter recebido formação para o trabalho com alunos surdos, apesar de ter cursado a disciplina de Libras na sua formação inicial, parecendo nos revelar que a carência de questões práticas sobre “como ensinar o aluno surdo, como preparar material didático, métodos de ensino específico” tem mais implicações para o professor do que as discussões teóricas acerca da comunidade surda. A necessidade de questões práticas na formação em uma perspectiva inclusiva é algo discutido por outros autores como Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), Mantoan (2015), Medrado (2016), Costa (2018) e Dantas (2019). Felipe reforça essa demanda a partir da experiência vivida, nos provocando a olhar para ela em nossas pesquisas e práticas educacionais.

O fato de não experienciar uma formação voltada a questões práticas parece gerar dificuldades a partir do momento em que Felipe recebe alunos surdos pela primeira vez:

Excerto 02: [...] foram várias as vezes que fiquei apreensivo, inseguro, sem saber onde buscar ajuda e apoio, pois muitos ‘impasses’ pareciam estar diretamente relacionados ao que acontecia especificamente na aula de língua inglesa, e que, até então, o que eu conhecia de formação para professores, parecia insuficiente com a

realidade que eu enfrentava em sala de aula, pois as capacitações e aperfeiçoamentos pareciam muito genéricos, abordando apenas superficialmente questões relativas ao processo de inclusão escolar do aluno surdo.

A fala do nosso colaborador indica que a ausência de uma formação voltada para questões práticas pode provocar emoções negativas no trabalhador, afetando suas ações individuais e atividades junto ao coletivo. Felipe discorre que se sentia perdido “sem saber onde buscar ajuda e apoio”, evocando sentimentos de apreensão e insegurança. Ele reforça, ainda, que foram “várias as vezes”, ou seja, era algo frequente nas suas interações educativas. As lacunas na formação, particularmente em relação à comunicação em Libras – devido à ausência de um intérprete em sala no início de suas aulas, também despertavam sentimentos negativos em Felipe:

Excerto 03: Lembrei de que uma certa agonia me tomava quando eu via as alunas A e E ((alunas surdas do Ensino Médio regular)) chegarem em sala de aula, a vontade de cumprimentá-las e puxar alguma conversa que servisse de *icebreaker*, mas eu me sentia literalmente impotente diante da situação.

Felipe descortina memórias de quando ele via suas alunas surdas chegarem na sala de aula. Eram momentos de agonia, de impotência, pois ele não conseguia interagir com as alunas, ou seja, existia uma barreira comunicativa que, naquele momento, limitava as relações professor-aluno e o processo de ensino aprendizagem. Essa fala do docente nos afeta como profissionais, pois desvela nossas fraquezas diante de situações novas e nossas limitações na educação dos alunos com deficiência. Sentir-se impotente como profissional, como professor perante seus alunos, como trabalhador diante do seu ofício e como ser humano diante do outro, é algo que nos afeta negativamente, mas, também, nos move em busca de novos caminhos, de alternativas que aumentem nossa potência de agir (SPINOZA, 2014 [1677]) e foi isso que Felipe fez, como veremos a seguir.

AS TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO: “DE ‘ALMA LAVADA’”

Na busca por superar as dificuldades, ou seja, as barreiras que limitavam a criação de um espaço de aprendizagem que incluísse, também, suas alunas surdas, Felipe começa a empreender várias ações, dentre as quais destacamos o contato, em

busca de ajuda, com colegas que já lecionavam para as alunas anos anteriores e/ou que as tinham como discentes no corrente ano letivo. Vejamos como foi esse contato:

Excerto 04: [...] depois de sucessivas tentativas de atender as alunas em seu direito de acesso, permanência e aprendizagem, resolvi dialogar com os professores nessa rede social ((grupo dos funcionários da escola em ambiente virtual)), perguntando-lhes como eles estavam fazendo em sala para ensinar seus diferentes componentes curriculares a essas estudantes. Para minha surpresa, a mensagem foi visualizada por todos os integrantes do grupo, porém nenhuma resposta foi dada [...] A sensação de ter sido totalmente ignorado, me fez refletir sobre o que, de fato, esses professores estavam fazendo com essas alunas em termos pedagógicos. Suspeitei que as alunas poderiam estar também sendo ignoradas como fui. Diante disso, decidi investigar [...]. Conforme eu imaginava, os alunos narraram que A e E ((alunas surdas)) geralmente faziam atividades isoladas e de outra natureza que não possuíam qualquer conexão com o conteúdo lecionado.

A fala de Felipe nos ressalta a busca pelo trabalho em equipe. Felipe, “depois de sucessivas tentativas” procura os membros do seu coletivo de trabalho que, pelas experiências vividas, poderiam auxiliá-lo com orientações pedagógicas referentes ao agir docente com as alunas surdas. É interessante notar que os membros não se pronunciaram e, como vemos na investigação feita pelo nosso colaborador, esse fato parece decorrer da falta de conhecimento dos demais professores em como lecionar para alunos surdos. Podemos inferir que Felipe estava diante de um coletivo de professores tão perdido quanto ele no tema em questão e, por isso, não conseguia ser fonte de desenvolvimento para o trabalho do nosso colaborador.

Outro aspecto que nos chama a atenção, ainda no excerto 04, é sobre como a educação da pessoa surda parece estar sendo gerida nas escolas regulares. A partir dos comentários feitos pelos alunos da turma, Felipe nos apresenta um corpo docente que talvez não saiba lidar com os alunos surdos e, por isso, as atividades destinadas a esses discentes não parecem corresponder ao conteúdo lecionado. Ao entendermos, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), que não é qualquer tipo de acesso à educação que atende à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I) e à aprendizagem com “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, inc. VII), Felipe nos provoca a pensar, a partir do contexto que ele apresenta, se, de fato, os alunos surdos estão construindo uma aprendizagem significativa diante dos processos de ensino ou se estão vivendo o que Carvalho (2007) chama de *inclusão marginal*, isto é, presentes em sala de aula, mas excluídos dos espaços de efetiva aprendizagem.

Sem ajuda dos colegas de trabalho, Felipe continuava suas tentativas, as quais foram desde a produção de material didático até os processos de comunicação e de explicação do conteúdo ministrado. Vejamos:

Excerto 05: Fiz uma busca na XXX ((loja virtual)) e encontrei um aplicativo do Banco XXX e outro, que agora não lembro o nome, mas que me foram bastante úteis para me comunicar com essas discentes. [...] eu me aproximava das alunas surdas e dava toda a explicação do conteúdo pra elas através desse aplicativo. [...] Em alguns momentos, quando precisavam me dizer algo, uma delas, especificamente, sempre pegava o celular da minha mão, que possuía internet móvel e o aplicativo instalado, pra escrever algum *feedback* ou tirar alguma dúvida.

Felipe não sabe Libras e, no início da sua experiência com alunos surdos, não tinha o apoio do intérprete de Libras, o que se apresentava como uma barreira comunicativa. A fim de superar esse desafio, ele busca o auxílio de aplicativos tradutores de Português-Libras. É interessante notar o uso da tecnologia como ferramenta didática em prol da inclusão, uma ferramenta utilizada não apenas pelo professor na comunicação e explicação do conteúdo, mas também pelas alunas surdas que davam *feedback* e tiravam dúvidas. O uso de tecnologias assistivas é algo que vem crescendo como ferramenta pedagógica inclusiva (FONTANA, 2014; DORTA; SILVA, 2019) e Felipe evidencia esse papel eficaz da tecnologia nas suas aulas, reforçando a defesa de Medrado e Dantas (2018, p. 262) de que “[...] o professor necessita ficar atento às ferramentas digitais que viabilizam uma acessibilidade pedagógica”, e de que precisamos pensar em “[...] uma formação docente que contemple aspectos de letramento digital, a fim de que os professores possam se apropriar desses recursos”.

Além do aplicativo, Felipe discorre sobre a adaptação de material didático a fim de deixar a explicação do conteúdo acessível, como textualizado no excerto a seguir:

Excerto 06: [...] comecei a trazer material impresso pra esta turma de 3º ano, porém o material de A e E ((alunas surdas)), não só contemplava todas as atividades propostas aos demais, como também eu inseria caixas de texto com instruções sobre as atividades, os próximos passos, enfim, aquilo que eu necessitava comunicá-las.

O nosso colaborador apresenta a necessidade que teve de adaptar o material com caixas de texto, contendo instruções que ele geralmente realizava de forma oralizada para os alunos ouvintes. Lembramos que essa ação parece ser decorrente da ausência de

um intérprete em sala de aula para auxiliar no processo comunicativo. Tal fato reverbera uma situação que ainda acontece em nossas escolas regulares, de alunos surdos sem intérpretes, apesar de ser algo assegurado legalmente. Se compreendermos, como ressalta Mantoan (2015, p.59) que “[...] a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento”, a ausência de intérpretes de Libras representa, a nosso ver, uma limitação desse espaço, afetando alunos e professores, como foi para Felipe e suas alunas.

Ressaltando o papel do intérprete de Libras, ao longo do primeiro ano letivo atuando junto a alunos surdos, esse profissional chega na escola e muda a perspectiva de produção/adaptação do material que Felipe estava desenvolvendo.

Excerto 07: [...] depois que chegou uma intérprete de Libras na escola, e pudemos conversar sobre como estava sendo meus ‘procedimentos’ em aula com as alunas surdas, ela me relatou que gostou muito da minha ideia, dessa tentativa de descrever orientações em textos escritos, mas que na verdade havia uma dificuldade de leitura por parte das alunas, pois elas tinham dificuldade de leitura em português, já que a língua delas era a Libras. Naquela hora, tudo desmoronou pra mim. Eu já sabia que o português não era a língua materna delas, eu havia discutido isso na academia, mas não sei o porquê, intuitivamente fui levado a elaborar o material dessa maneira.

A entrada do intérprete demonstra, por um lado, mudança na elaboração do material didático e, por outro lado, representa o auxílio que Felipe buscava no coletivo de professores da sua escola. Essa reflexão evidencia o papel do intérprete não apenas na função de interpretar a língua, mas também como formador dos professores, na medida em que contribui com seu acervo de conhecimentos específicos acerca do trabalho com alunos surdos. Desse modo, o intérprete se apresenta de modo central no processo de inclusão do aluno surdo na escola regular e, também, na formação contínua dos docentes.

No excerto 07 destacamos, ainda, que o uso do português como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa é fundamental. Seu uso, porém, varia de acordo com o conhecimento que o surdo apresenta da modalidade escrita do português (SOUSA; SILVEIRA, 2016), conforme discutimos anteriormente em nossas reflexões teóricas. No caso de Felipe, ele compreende, com o auxílio do intérprete, que as alunas têm dificuldades no domínio do português escrito e, por isso, seu uso como ferramenta didática nas aulas de inglês acaba sendo comprometido. Frente a esse desvelamento, Felipe textualiza que “tudo desmoronou” para ele, todo o esforço que ele

vinha realizando na elaboração do material didático parecia não encontrar tanto sentido. Vejamos como ele avalia esse esforço:

Excerto 08: Foram inúmeras as vezes em que dormi por volta de 3 a 4 horas ((da madrugada)) para ficar trabalhando até tarde na produção desses materiais escritos. Quando soube que esses materiais não tinham tanta eficácia, me senti muito frustrado, mas ao mesmo tempo de ‘alma lavada’, por ter tentado, ainda que de maneira inapropriada, incluir as estudantes surdas em minhas aulas.

A produção/adaptação de material didático demandava muito de Felipe, que dedicava horas de sono para o seu desenvolvimento. O cenário descrito é uma realidade para muitos professores que se engajam na produção de materiais para seus alunos com deficiência, uma vez que, infelizmente, materiais didáticos acessíveis apresentam pouquíssima disponibilidade em nossa sociedade. Assim, os professores precisam elaborá-los, entre erros e acertos, a fim de que possam encontrar caminhos na construção de um espaço de aprendizagem mais acessível. Felipe trilha essa busca e diz sentir-se de “alma lavada” por ter tentado, isto é, Felipe assume a responsabilidade ética pela educação dos seus alunos e isso o deixa com a sensação de “alma lavada”, de um dever que está sendo cumprido.

Esse movimento de tentativas de superação das dificuldades encontradas é entrelaçado por outro movimento, de aprendizagem e, por conseguinte, de crescimento profissional, como descrito por Felipe a seguir.

AS APRENDIZAGENS: “*ME SINTO TRANQUILO PARA ENSINAR ESSE PÚBLICO*”

Depois dos primeiros anos de vivência lecionando para alunas surdas, Felipe avalia seu processo de desenvolvimento profissional, elencando as aprendizagens efetivas.

Excerto 09: Ao longo dessas experiências pude perceber o quão imperioso é o uso do recurso imagético no ensino de língua estrangeira a alunos surdos, isto é, que o *input* fornecido pelas imagens se configura um ponto essencial na construção de sentidos em uma língua estrangeira ao surdo. Ainda, compreendi que é essencial a presença de um intérprete de Libras [...] vejo como *sine qua non* que tenhamos um conhecimento básico da língua de sinais para que possamos, ainda que minimamente, interagirmos com esses alunos [...] Aprendi também que as tecnologias podem dar um grande

suporte [...] Outra aprendizagem foi compreender, na prática, que nem sempre o meu aluno surdo vai ser capaz de ler em Língua Portuguesa.

O uso de imagens, de tecnologias assistivas e do português escrito como ferramentas na aula de língua inglesa, assim como o conhecimento da Libras e o auxílio do intérprete foram destaques na interpretação do nosso colaborador. Felipe descortina suas experiências e marca linguisticamente sua aprendizagem por meio dos seguintes verbos: *pude perceber, compreendi, vejo e aprendi*. Desenvolvimento profissional é um processo contínuo de movimentos, de ações vivas que elevam o trabalhador, no sentido de deixá-lo mais consciente e seguro de seu agir. Ao perceber, compreender e aprender, Felipe descreve um novo profissional, que vê a si mesmo como alguém com maior aptidão para ensinar a alunos surdos. Essa percepção do docente se reflete, por exemplo, no excerto adiante ao indicar o quanto se sente mais tranquilo e motivado, junto a alunos surdos, fazendo o melhor em termos de aprendizagem para eles.

Excerto 10: Hoje, depois de ter vivenciado dois anos letivos atuando junto a alunos surdos, me sinto tranquilo para ensinar esse público [...] Acredito que meu entendimento de que é meu dever proporcionar uma educação a todos me motiva a tentar fazer o melhor para os alunos com deficiência inseridos em minhas turmas.

A construção de saberes práticos promove o crescimento profissional de Felipe, porém, compreendemos que essa construção só foi possível porque Felipe se dispôs a enfrentar as dificuldades. A atitude de Felipe recupera o pensamento de Rodrigues (2006, p.317) ao afirmar que na inclusão educacional “[...] talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas”, como foram as práticas desenvolvidas por Felipe, corajosas diante da falta de conhecimento e apoio do seu coletivo, refletidas a partir dos erros e acertos e apoiadas pelos alunos e pelo intérprete de Libras.

Rodrigues (*op.cit.*) nos lembra, também, que, talvez, essas práticas educacionais “[...] por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e dessa forma promover desde já a justiça e os direitos para todos”. As ações de Felipe nos revelam sua busca por promover justiça social, na medida em que procurava garantir o acesso de todos os seus alunos, surdos ou ouvintes, no processo de aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, podemos dizer que o movimento de

aprendizagem empreendido por Felipe foi transpassado e alimentado pela busca por uma educação mais justa e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações que acreditamos ser indispensáveis ao nos deparar com contextos de ensino de línguas a alunos surdos em cenários que se pretendem ser inclusivos. Aspectos como o papel da L1 e da L2 na aprendizagem de uma terceira língua adicional, motivação dos estudantes surdos, métodos de ensino, e formação docente, embora explorados aqui de modo breve, devem inevitavelmente permear as reflexões que os professores de línguas realizam em sua prática, com vistas a garantir o direito à educação dos discentes surdos incluídos.

Ao olharmos mais detidamente para as compreensões textualizadas pelo nosso colaborador, ressaltamos que ele, inicialmente, mesmo se mostrando de certo modo impotente para atuar no contexto de ensino de inglês para alunos surdos, também destaca que seus esforços trazem refrigério para si, por fazê-lo não desconsiderar a presença desses indivíduos em suas aulas. Ademais, ao longo dessas experiências de ensino, podemos constatar indícios de desenvolvimento profissional por parte do professor, pois ao avaliar sua atividade educacional em contextos de inclusão de alunos surdos, o docente ressignifica o olhar que tem de si, encarando seu trabalho como uma atividade que não lhe gera receio e impotência, mas sim tranquilidade.

Ao mesmo tempo em que revela singularidades e desafios no ensino da língua inglesa para alunos surdos, a fala do nosso colaborador nos provoca a pensar sobre a necessidade de os programas de formação inicial de professores de línguas incluírem, em seus Projetos Político-Pedagógicos, oportunidades de aprendizagem, envolvendo questões teóricas e práticas sobre a atividade educacional, que os levem para além do estudo superficial da Libras, geralmente concentrado em uma única disciplina do currículo.

Por último, mas não menos importante, destacamos que, a voz do professor, ao nos dar acesso não somente aos desafios que surgem em seu contexto de trabalho junto a alunos surdos, mas também as suas tentativas de os superar ao refletir/refazer sua prática, nos leva a acreditar que a atitude e disponibilidade do professor em contribuir com o processo de inclusão escolar, seja do aluno surdo ou de alunos com qualquer outra deficiência, é, sem dúvidas, a ferramenta mais importante para garantir o direito desses discentes de acesso, permanência e aprendizagem na escola regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 3.956 de 08 de outubro de 2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CAMARGO, Paola Mori Pires de. **A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves.; COUTELO DE MORAES, Antonio Henrique. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. In: **XXIV Jornada Nacional de Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2012, Natal. Anais do XXIV Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: Editora da UFRN, 2012. v. 1. p. 1-178.

COSTA, Dennis Souza da. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um *métier***. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação:** experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 214f. (Tese) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivation in action:** Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Great Britain, n. 70, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation.** 2 ed. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2011. 326p.

DORTA, Jéssica Vasconcelos.; SILVA, Ivani Rodrigues. Língua(s) e mediação tecnológica: apresentação de um projeto de ensino de português para surdos em um programa bilíngue. In: JESUS, Dánie Marcelo de.; FURLANETO, Lucimeire da Silva. (Orgs.). **Educação Inclusiva:** ensino e formação de professores de língua. Campinas: Pontes, 2019.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras:** políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, 2014.

GARDNER, Robert C. **Motivation and Second Language Aquisition.** *Porta Linguarium* 8, 2007. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen. **Mapeamento do Ensino de Língua Inglesa para Alunos Surdos em Pato Branco-PR.** 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil:** Rumos e Passagens. Campinas: Pontes, 2016.

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa. Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores. In: **Linguagem:** Estudos e Pesquisas. Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 247-265, jan./jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.) **Letramentos e práticas formativas:** pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 410 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008.

RODRIGUES, David. Apresentação. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David.; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: _____. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.89-108.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-232. 1972.

SOUSA, Daniella Vanessa Costa.; SILVEIRA, Ederson Luís. O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 5, n.1, p.69-79, 2016.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem: 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: 1996. Disponível em: <<http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VALENTINI, Carla Beatris. **Língua Brasileira de Sinais e Educação de Surdos**. Caxias do Sul: Educus, 2009.

VITORINO; Anderson Francisco; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos**. Aracajú: Criação Editora, 2020.

RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Diana Ribeiro Guimarães Farias

INTRODUÇÃO

*“Se o lugar não permitir o acesso a todas as pessoas, esse lugar é deficiente!”
Marcos Meier*

Devido às evidentes e constantes evoluções paradigmáticas, torna-se evidente a urgência de nos tornarmos indivíduos concatenados à diversidade que perpassa outras áreas, dominando não somente as práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, mas vivenciando práticas que nos incitem a conhecer e a respeitar as singularidades de outrem, a exemplo das deficiências que algumas pessoas apresentam, em especial no contexto educacional.

Pensando nisso, elencamos tal tema como norteador de nossas ações pedagógicas, para a elaboração e execução de um projeto de letramento, no sexto ano do ensino fundamental, que interviesse na autonomia da escrita e leitura dos alunos – agentes do projeto - e culminasse na produção de um cordel literário sobre os diferentes tipos de deficiências, as estratégias de inclusão e respeito à pluralidade.

A partir das práticas sociais da comunidade escolar, os projetos de letramento, ressignificando os usos sociais da escrita, procuram analisar um problema social em busca da sua compreensão e de alternativas de solução, elencando os eventos de letramento a serem desenvolvidos para a resolução do problema.

Desde o início, preconizamos que os enfoques traçados poderiam ser concretizados por meio da Literatura de Cordel que lida com emoções, apresenta uma linguagem envolvente, não muito complexa e, por isso, pode se constituir como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, quando se trata de turmas escolares com idades menores, a exemplo dos sextos anos.

Tais reflexões estiveram em consonância com o projeto planejado em 2018 para o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola, onde trabalhamos, cujo título era “Construindo uma cultura de paz no WBCL (Walnyza Borborema Cunha Lima)”, a partir do qual todo o corpo docente e discente se voltou à reflexão acerca das diferentes formas de interagir e do respeito que deve perpassar as relações sociais nos mais diversos contextos.

Para isso, traçamos como objetivo do projeto: desenvolver o estímulo à leitura, interpretação e produção textual a partir do projeto de letramento, de forma significativa, aliado a uma proposta de desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e conscientização sócio-política dos educandos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Logo, nosso objetivo, no presente artigo, é analisar as ações executadas para o desenvolvimento do projeto e seus efeitos na conscientização dos educandos sobre a inclusão dessas pessoas.

BASES TEÓRICAS

As práticas letradas, conforme a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), se referem ao que as pessoas fazem com um texto, incluindo as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seus comportamentos em um evento de letramento, o qual ocorre, por exemplo, quando um texto escrito é utilizado para permitir a interação entre os participantes.

Tanto as práticas como os eventos envolvem diferentes gêneros de textos escritos e são parte natural da vida social de todas as pessoas. As práticas de letramento se configuram como “múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação” (MORTATTI, 2004, p.106).

Uma estratégia metodológica para a execução de práticas sociais de escrita na escola são os projetos de letramento, que favorecem uma aprendizagem contextualizada e significativa. Nos projetos de letramento, são identificados os gêneros que circulam nas práticas sociais da comunidade, para se comunicarem em várias situações do cotidiano e selecionam-se aqueles que atendem à temática em foco, em um trabalho em que se aprende com os gêneros para atuar em sociedade.

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

De acordo com Kleiman (2000), responsável pela introdução do termo no contexto dos estudos sobre letramento, os projetos de letramento são definidos como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um, segundo sua capacidade.

Nos projetos de letramento, são as práticas sociais que geram ações de leitura e escrita para a análise de um problema social, para o qual se buscam alternativas de compreensão e solução. Ou seja, aprender por projetos de letramento demanda responder a uma necessidade vinculada a uma prática social. Por isso, em nosso projeto, selecionamos a temática da inclusão que é um tema transversal e que precisa ser amplamente debatido em sala de aula, pois quando não se tem conhecimento sobre tal assunto, acaba sendo encarado como um grande problema na sociedade. A partir da escolha desse tema, elemento norteador das ações em nosso projeto, vislumbramos, conseqüentemente, inserir os alunos em diversos eventos e práticas de letramento, considerando-os como principais agentes do projeto.

Projetos de letramento garantem a autenticidade das práticas de leitura e de escrita, posto que não respondem a um componente curricular fragmentado, mas a interesses compartilhados e decorrentes de práticas sociais. Os projetos objetivam atender a uma necessidade social a partir da mediação da leitura e/ou escrita, ou seja, preocupam-se em dar um sentido social à escrita.

[...] tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações. É necessário destacar, entretanto, que, embora pareçam ser os professores os organizadores da ação, a compreensão de que os alunos são agentes centrais desse empreendimento é muito forte, podendo partir deles [...] a definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 51).

Diante desse contexto, consideramos que as obras literárias podem ser caracterizadas como caminhos que conduzem as pessoas, desde a infância, a um mundo mais humanizado, pela sensibilidade que lhes é incumbida, pelo fato de trazerem, em sua essência, o encantamento do uso da imaginação e proporem prazer e significado à leitura realizada, especialmente no espaço escolar.

Para a realização do nosso projeto de letramento, assentamo-nos no letramento literário, segundo as ideias de Goulart (2007), ao afirmar que,

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007, p.64-65).

Por isso, pensamos, para culminância de nosso projeto, a produção do gênero Literatura de Cordel, devido à coloquialidade de sua linguagem e aproximação de fatos cotidianos o tornarem menos complexo quanto à leitura e compreensão. Sua origem etimológica advém do modo como eram vendidos os folhetos, dependurados em barbantes (cordão) nas feiras, mercados, praças, bancas de jornal, principalmente das cidades do interior ou subúrbios das grandes cidades. Segundo Luyten (2005), a chamada literatura de cordel, no Brasil, não morreu e continua longe de desaparecer.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na intervenção didática desse projeto, as atividades foram desenvolvidas ao longo de três bimestres, iniciando em abril e finalizando em outubro de 2018, vivenciadas junto a alunos da *Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio WBCL*, situada na zona rural do município de Campina Grande (PB). A turma participante da experiência era composta por 28 alunos do sexto ano, do turno diurno, pertencendo a faixas etárias entre os 11 e 12 anos de idade.

Inicialmente, nosso enfoque metodológico foi o do ensino através de atividades que vislumbrassem a discussão sobre a prática da inclusão, sobre os diversos tipos de deficiências e suas características, a partir da leitura e debate sobre a História em Quadrinhos da Turma da Mônica *Um amiguinho diferente* que aborda o tema do Autismo e, também, a partir de curtas metragens sobre a deficiência visual, física e motora, para que pudéssemos traçar as estratégias didáticas mais pertinentes ao contexto. Dessa forma, trabalhamos com os alunos a interpretação da linguagem verbal e não-verbal, assim como a linguagem oral, ao debater sobre a temática.

Além disso, os alunos foram orientados a elaborar perguntas do gênero textual *entrevista semiestruturada*, no intuito de vivenciarem tal prática com um escritor deficiente visual, Sidney Andrade, responsável por uma página de acessibilidade, na rede social Instagram, intitulada “Descreve pra mim”. Em seguida, foram debatidos e transcritos trechos da entrevista realizada, antes de produzirem o cordel-produto a ser desenvolvido. Dessa forma, os alunos exercitaram as práticas de retextualização da linguagem oral para a linguagem escrita, compreendendo as características de cada uma, conforme o contexto discursivo.

Após a discussão e aprofundamento sobre a temática, realizamos oficinas com o cordelista Aziel Lima, para que os alunos se apropriassem das características do gênero literário a ser produzido por eles. Posteriormente, em grupos, produziram o cordel coletivo sobre a temática estudada. De maneira interdisciplinar, o professor de Artes contribuiu, trabalhando, na turma selecionada, a produção de desenhos e a escolha da capa para o cordel e explanou sobre a xilogravura de cordel, referente às estampas e às ilustrações dos folhetos do Cordel, elaboradas em placas de madeira (molde).

Por fim, foi realizada uma releitura em Libras do cordel produzido pelos alunos, em um vídeo, que foi editado, pelo professor de Matemática, o qual apresenta formação Continuada em Linguagem Brasileira de Sinais. Aproveitando o ensejo, o professor de Matemática aproveitou para despertar nos alunos a possibilidade de se trabalhar a Matemática com deficientes visuais, a partir do Material Concreto, com enfoque no desenvolvimento da competência de reconhecimento das diferentes figuras geométricas, como o geoplano e o desenho em alto relevo.

Além disso, em contato com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), conseguimos imprimir o texto do cordel produzido pelos alunos, na versão Braille, para

exposição no dia da culminância do projeto. Todos os resultados dessas ações foram expostos na Mostra Pedagógica da escola em outubro de 2018.

No que se refere à avaliação, ocorreu ao longo do período de realização do projeto, com ênfase no aspecto pedagógico. Essa nossa escolha de método de avaliação está diretamente relacionada aos nossos objetivos de promover a aprendizagem da leitura e escrita, o respeito e valorização da diversidade, através do projeto de letramento, e a interação entre professor/aluno/comunidade escolar com vistas à troca de experiências no ambiente escolar.

AÇÕES DO PROJETO VOLTADO À ACESSIBILIDADE ATITUDINAL: É PRECISO CONHECER PARA PRATICAR

No primeiro momento, visando trabalhar com os alunos a temática selecionada, sugerimos uma dinâmica em que os alunos deveriam vendar ou fechar seus olhos, para ouvir apenas o som de um curta metragem “Diferente mas igual” que abordava a questão da inclusão e, em sequência, debaterem o que entenderam sobre a mensagem do vídeo. No intuito de ilustrar melhor como se deu a realização da dinâmica, vejamos as figuras seguintes:



Figura 1- Dinâmica realizada com os alunos

Conforme esperado, a maior parte não entendeu a mensagem do vídeo apenas pelo som, então, mais uma vez, passamos o filme, só que, nesse momento, apenas com a imagem e sem o som. A partir disso, discutimos e despertamos a importância de valorizarmos os nossos sentidos, como a visão e a audição. Por fim, discutimos sobre as práticas de inclusão e pedimos que os alunos produzissem um pequeno texto sobre o que entendiam sobre a inclusão e, a partir de suas respostas, ampliamos a temática.

No segundo momento, ainda, com o objetivo de ampliar a discussão do tema, foram exibidos, inicialmente, dois vídeos. O primeiro, *Por que Heloísa?*, baseado na história real de uma menina que tem paralisia cerebral, nos fez pensar na deficiência, do ponto de vista da inclusão, em uma abordagem que considera o ser humano integralmente e o seu direito intrínseco a uma vida plena, inclusive na escola. Já o segundo curta-metragem - *Longe de vista*-, com um traço simples e também tocante, mostrou as aventuras de uma garotinha cega que se perde do seu cão, mas acaba encontrando um caminho imaginário guiado por sons e aromas.

Após aprofundamento nos temas da deficiência visual e físico-motora, apresentamos, em *slides*, a História em Quadrinhos da turma da Mônica *Um amiguinho diferente* que mostrou a história do personagem autista André. Nesse momento, por meio da leitura oral coletiva, foram trabalhados alguns dos descritores de Língua Portuguesa que compõem a Matriz de Referência, a exemplo de *inferir informações em um texto; interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbal e não-verbal; reconhecer o conflito gerador de um enredo e os elementos da narrativa, bem como identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações*.

Já munidos de informações mais aprofundadas sobre a temática, trabalhamos com os alunos, nessa etapa, a exposição oral sobre as características e funcionalidade do gênero textual Entrevista e, após a discussão sobre a reportagem veiculada no portal de notícias G1 Paraíba sobre o escritor cego Sidney Almeida, exibida abaixo, foram elaboradas e selecionadas algumas perguntas para entrevistá-lo:



Figura 2- Entrevista veiculada pelo G1 Paraíba

(Fonte: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/02/descreve-pra-mim-leva-escritor-cego-cobrar-acessibilidade-em-rede-social.html>, acesso em 25/02/2018.)

Nessa ação do projeto, convidamos o escritor e jornalista Sidney Andrade, mestre em Literatura e Interculturalidade pela UEPB, servidor público, concursado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que adquiriu a cegueira já na idade adulta, para ser entrevistado por nossos alunos. Nesse momento, ele falou um pouco sobre sua vida pessoal, profissional, bem como sobre as dificuldades que precisa enfrentar no seu dia-a-dia, como o preconceito. Divulgou, também, sua página de acessibilidade no Instagram “#descrevepramim”, que tem o objetivo de interagir com os visitantes e ouvir a descrição realizada de imagens selecionadas por ele.

Avaliamos que esse momento foi muito proveitoso, porque, além de participarem da entrevista com sucesso, comprovamos que os alunos passaram a seguir essa página e, inclusive, a interagirem por meio de comentários escritos, conforme está exposto na descrição seguinte da imagem de uma câmera, em que os dois comentários, feitos por duas alunas do sexto ano A, configuram a verdadeira prática social da escrita, a saber: *“Uma câmera deitada, com um fundo de foto verde, um óculos do lado da câmera”* e *“uma mesa de madeira marrom escuro, com uma câmera fotográfica, um óculos, e uma lupa em cima. Pelo fundo um tom esverdeado”*.



Figura 3 - Entrevista com deficiente visual



Figura 4 - Imagens da página “descrevepramim”

Após isso, as aulas foram destinadas para leitura da transcrição de trechos da entrevista oral realizada, mostrando que a oralidade apresenta características peculiares ao seu contexto de uso, como truncamentos e repetições. Os alunos ficaram curiosos e, de início, estranharam a leitura da entrevista transcrita, mas depois afirmaram que nunca tinham pensando que a fala se transcrevia da forma apresentada. Depois, foi solicitado que eles retextualizassem os trechos lidos para uma entrevista escrita, que pudesse ser publicada, eliminando as coloquialidades. Assim, os alunos puderam se apropriar das características de mais um gênero textual, em diferentes contextos.

Em outra etapa, iniciamos as ações, vislumbrando a discussão e apropriação das características sócio-discursivas do gênero Literatura de Cordel, por meio da exposição oral dialogada e leitura e análise de exemplares do gênero, conforme demonstram as figuras seguintes:



Figuras 5 e 6 – Leitura de exemplares de cordéis

Após o estudo sobre o gênero Literatura de Cordel, convidamos para uma oficina o poeta e coordenador do Conselho Tutelar da zona Oeste de Campina Grande-PB, Aziel Lima. Esse, também, coordena o projeto de uma biblioteca municipal no bairro das Malvinas. Na ocasião, de modo interdisciplinar com os eixos transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o poeta apresentou para os alunos, por meio da Literatura em Cordel, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), bem como acrescentou informações sobre o gênero em estudo. Os alunos participaram ativamente da oficina, lendo e questionando, a partir de suas dúvidas.



Figuras 7 e 8 – Oficina sobre o ECA em cordel

Finalmente, após discussão aprofundada sobre a temática em estudo e sobre o gênero escolhido para nosso projeto, pedimos que os alunos formassem grupos para produzirem um cordel sobre educação inclusiva, conforme visualizado abaixo:



Figura 9 – Produção em grupo do cordel sobre inclusão

Posteriormente, juntamos os versos criados em um único cordel, fazendo as adaptações necessárias, após o processo de revisão coletiva, que resultou no texto seguinte.

***INCLUSÃO: FORMA DE RESPEITO E
UNIÃO***

*Inclusão é importante,
Importante pra nação.
Muita gente não conhece*

*Pessoas deficientes não
Quer dizer diferentes.
São tão gente como a gente,*

E não tem respeito não.

*O sexto ano A vai informar
A questão da inclusão
Para que todo mundo
Fique sempre em união
Temos que amá-las igualmente.*

*Conheço é muita gente
Que além de deficiente*

*Sofre discriminação
Mas diferentes não são.*

*Diversos são os deficientes:
Deficiente visual,
O deficiente auditivo,
O deficiente mental.*

*O deficiente auditivo
Não pode ouvir nem falar,
Usa a língua de sinais
Para se comunicar.*

*O deficiente visual
Já não consegue enxergar,
Mas por meio de seu tato,
Consegue se encontrar.*

*Têm, ainda, os cadeirantes
Que merecem o respeito*

*E não ser tratados com
Os tipos de preconceitos.*

*Para terminar, devemos
Saber que, para a inclusão*

*Ocorrer ou melhorar,
Temos todos que apoiar*

*E, nesse mundo, acrescentar
As pessoas deficientes
Que também são gente e não
Julgá-las como doentes.*

*Amigo, obrigado por ter
Lido esse cordel querido!
A inclusão um dia vai chegar
E vamos todos celebrar.*

Em concomitância com nossas ações, foram realizadas, nas aulas de Artes, a produção de desenhos para sugestões de capa para o cordel produzido pelos alunos, relacionadas à temática. Então, reservamos duas aulas para apresentação e escolha das capas, conforme exposto na figura 10 abaixo, sendo selecionada a capa, transcrita, na figura 11.

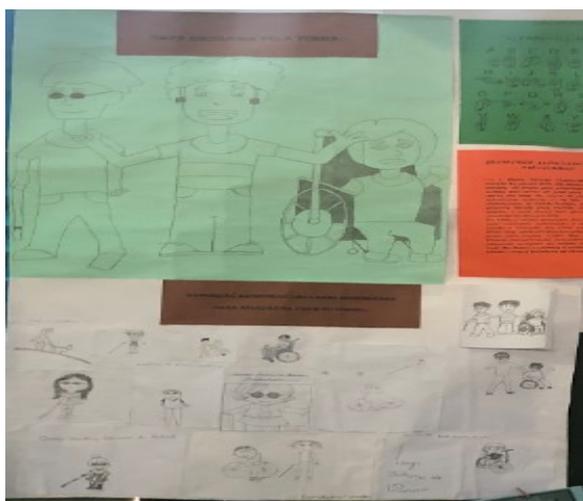


Figura 10 – Capas produzidas pelos alunos em Artes



Figura 11 – Capa escolhida para o cordel

A figura 12 demonstra os alunos com o produto final impresso, produzido por eles:



Figura 12 – Alunos com os cordéis impressos produzidos

Tendo em vista a temática trabalhada em sala de aula, desde o início do nosso projeto, planejamos a interpretação do cordel produzido por eles, na linguagem de sinais. Orientados pelo professor de Matemática que já fez curso de formação em Libras, foi elaborado e editado um vídeo com a participação dos alunos para ficar sendo apresentado, na TV, à comunidade escolar e aos visitantes do nosso projeto, no dia da culminância do projeto na Mostra Pedagógica da escola com a interpretação em Libras do conteúdo do cordel, como visualizado nas imagens digitalizadas:

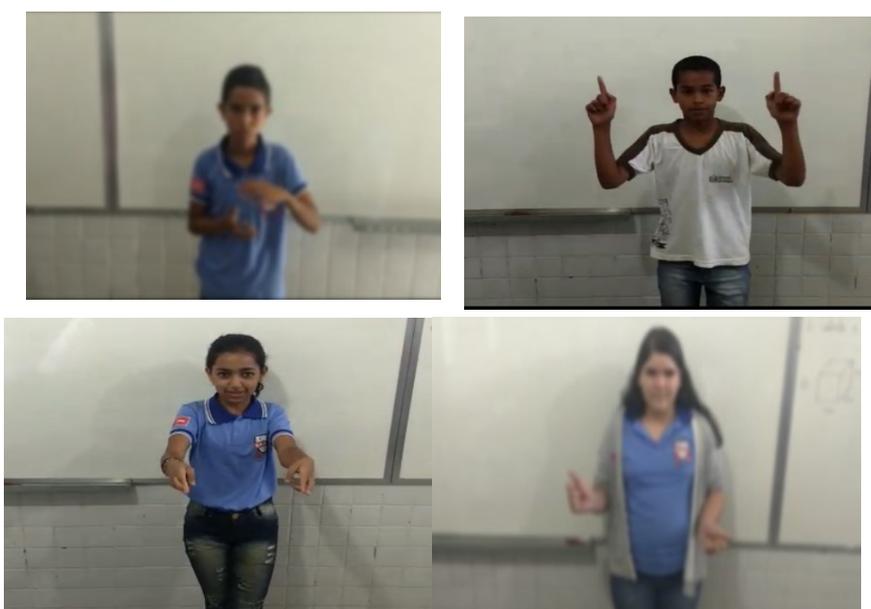


Figura 13 – Alunos interpretando cordel em Libras

Na presente ocasião, o professor de Matemática apresentou objetos com formas geométricas que podem ser trabalhados em sala de aula com deficientes visuais. Dessa forma, foram abordados descritores de Matemática da Matriz Referencial, como *identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos e reconhecer figuras com simetria de reflexão e/ou identificar seus eixos de simetria*. No dia da culminância, também foi reservado um espaço para a exposição desses objetos.

A exposição das ações realizadas em sala se deu nas atividades da Mostra Pedagógica Anual. Objetivamos, com nosso projeto, estimular o respeito e a compreensão das singularidades inerentes a cada indivíduo, evitando, assim, atitudes de violência e/ou preconceito, em especial, na sala de aula. Nesse momento, tendo em vista o resultado do que fora proposto no projeto inicial, apresentamos o projeto “Cordelizando a inclusão”, em que os alunos falaram sobre inclusão, tipos de deficiência, práticas inclusivas e entregaram a cada visitante os cordéis por eles produzidos, conforme demonstra a figura seguinte:



Figura 14 – Culminância da proposta do projeto “Cordelizando a inclusão”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimular os alunos a ler em seu universo escolar e extraescolar de maneira crítica é dar condições ao exercício da cidadania, valorizando os direitos humanos e o agir ético. Ao adentrarem no universo da literatura de cordel, os alunos tiveram contato com uma importante cultura popular, que em sua origem era repassada oralmente para pessoas, bem como se apropriaram de suas características composicionais: rimas, estrofes e sílabas métricas. Oportunizou-se, ainda, com esse projeto, o contato com temas imprescindíveis, a exemplo dos direitos e deveres preconizados no ECA e

acessibilidade atitudinal, o que contribuiu, significativamente, para a construção de um olhar inclusivo e atenuante das diferenças existentes entre os indivíduos. Vale ressaltar que, para sua tessitura, foram estudados outros gêneros textuais, como reportagem, entrevista e exposição oral, uma vez que os alunos precisaram se apropriar dos conteúdos para apresentar aos visitantes do projeto, no dia da culminância.

Ler é sempre uma prática interdisciplinar que media interações diversas e faz crescer em diversos campos. Com leituras mediadas por dinâmicas, debates, apresentação de filmes, elaboração de textos, dentre outros, conseguimos proporcionar ao aluno atividades variadas em que ele pudesse desenvolver seu potencial, resgatando a autoestima e reconhecendo-se enquanto leitor. O momento de divulgação dos textos produzidos foi mais um exemplo concreto de como a escrita pode ser efetivamente trabalhada enquanto prática social. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos alcançar outras dimensões, além da sala de aula, com o projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em junho de 2020.

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). **Literatura Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (org.). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *et. al.* **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 236-242.

LUYTEN. Joseph M. **O que é Literatura de Cordel?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros Textuais e Letramento. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2. p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>, acesso em 20/03-2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; TINOCO, Glícia, Azevedo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

STREET, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres, Longman, 1995.

ENSINO DE INGLÊS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE

*Geyna Ferreira Keilbart
Karyne Soares Duarte Silveira*

INTRODUÇÃO

Em 2014, durante uma visita à cidade de Alagoa Grande/Paraíba (PB), tomamos conhecimento da existência da comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos, e fomos informadas de que muitos estrangeiros visitam Caiana para fazer pesquisas sobre a escravidão e os remanescentes dessas comunidades. Apesar da satisfação, por parte da comunidade, de receber turistas, fomos informadas que o desconhecimento da língua inglesa dificultava a socialização com os visitantes, bem como a possibilidade de vender o artesanato produzido.

Tendo em vista a limitação comunicativa vivenciada por essa comunidade, após conversa com alguns de seus membros, demos início à elaboração de um curso de inglês, posteriormente transformado em projeto de extensão¹, com o propósito de atender às demandas daquela comunidade. Como primeira iniciativa, após a elaboração do plano de curso, resolvemos apresentá-lo aos membros da comunidade quilombola, o qual foi prontamente aceito com entusiasmo.

Com base nesse contexto, o presente artigo² foi desenvolvido com o objetivo de analisar a prática de uma professora de inglês, com base em seus registros de aula, sobre sua experiência de ensino para a comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos.

¹Aprovado pelo Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, e pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários para a cota 2014/2015 (nº 4.31.14.14/15) do Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX) da mesma instituição. Disponível em: http://proreitorias.uepb.edu.br/proex/download/documentos/PROBEX-COTA_-_2014-2015.pdf Acesso em 28 de maio de 2020.

²Recorte da monografia de graduação intitulada “*The voices behind the mountain: experience of teaching and learning English in the quilombola community of Caiana dos Crioulos/PB*” (*As vozes por trás da montanha: experiência de ensino-aprendizagem de inglês na comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos/PB*), sob orientação da Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira, defendida em 2015 (Curso de Letras-Inglês da UEPB, *campus* I).

Para isso, dividimos este artigo em quatro seções. Na primeira seção, discorremos sobre os direitos educacionais no Brasil, relacionando-os com o contexto das comunidades quilombolas, apresentamos a perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada (LA) e sua agenda de pesquisa e abordamos a importância do ensino de habilidades orais associadas à dimensão afetiva da aprendizagem. Na segunda seção, descrevemos o percurso metodológico utilizado. Na terceira seção, apresentamos a análise e discussão dos nossos dados. E, por fim, na quarta seção, compartilhamos nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

DIREITOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), é garantido a todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação pública e gratuita de qualidade. Todavia, como sabemos, esse direito não tem sido garantia de que todos os cidadãos serão efetivamente letrados. Ferreiro (2002, p. 16) defende essa ideia ao afirmar que:

Iletrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos seus habitantes) e países que têm iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno).

Infelizmente, não é difícil encontrar no Brasil grupos ou comunidades que, apesar de terem frequentado a escola por vários anos, não alcançaram um nível de letramento que os permitam interagir de forma mais ampla e autônoma na vida em sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que o analfabetismo não afeta apenas a maneira como um grupo lê ou escreve, mas também a sua autoestima, especialmente em uma comunidade que tem histórico de sofrimento com perseguição e discriminação. O *iletrismo* afeta a vida dos indivíduos como um todo, impossibilitando-os de participar ativamente das práticas sociais em que algumas habilidades linguísticas, inclusive em uma língua estrangeira, são necessárias.

Dentre os vários grupos a serem vistos, ouvidos e valorizados quanto aos seus direitos educacionais estão as comunidades quilombolas, cuja história é pouco conhecida por muitos, mas que podem tornar-se ricos espaços de práticas de aprendizagem e inclusão social.

AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Por mais de 300 anos, a escravidão foi permitida no Brasil. Muitas pessoas viviam em circunstâncias difíceis e foram forçadas a realizar trabalhos pesados, sendo cruelmente punidos, sem o direito de reclamar sobre as condições em que viviam. De acordo com Amaral (2011), os escravos eram tratados como “coisas”.

Depois de muitos anos de sofrimento, alguns escravos conseguiram fugir para lugares distantes das fazendas onde eram mantidos. Para Amaral (2011), foi durante esse período de rebelião que as comunidades quilombolas foram formadas porque os escravos precisavam de um lugar seguro para morar e ficar longe de seus caçadores. Nas comunidades quilombolas os escravos puderam ter uma vida melhor, porém ainda sem liberdade, uma vez que precisavam continuar escondidos.

Durante décadas, essas comunidades foram ignoradas pelo Estado brasileiro e despercebidas pela sociedade; por esse fato, muitos quilombolas não puderam frequentar a escola e receber educação. Segundo Dutra (2011, p. 18): “[o] reconhecimento da existência de quilombos no Brasil é relativamente recente”, pois somente a partir de 1950 é que algumas cidades perceberam que precisariam incluir os quilombolas no programa educacional.

A obrigatoriedade da construção de escolas dentro das comunidades quilombolas favoreceu o desenvolvimento do letramento de seus membros, bem como no aumento de sua autoestima. De acordo com Lira (2012), muitos quilombolas tinham dificuldade de se aceitarem como negros, o que os levava a fazer uso de outros termos para se definirem. Todavia, por meio do acesso à educação, uma nova autoestima foi desenvolvida e eles foram capazes de compreender suas origens, aceitar seus antecedentes e ressignificar os valores de sua raça.

O acesso à educação foi apenas o primeiro passo para ajudar na inclusão social das mais de 3.524 comunidades quilombolas existentes em praticamente todos os estados brasileiros, segundo a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2008).

Na seção a seguir, refletimos sobre a importância não só de educar os membros dessas comunidades, mas, sobretudo, de ouvir suas vozes.

A AGENDA DE PESQUISA DA LA INDISCIPLINAR

No Brasil, segundo Moita Lopes (2009), a LA contemporânea segue um viés Indisciplinar, cujo objetivo é entender as práticas de linguagem em um determinado contexto social, caracterizando uma maneira mais inclusiva de fazer ciência.

Para Moita Lopes (2006), a agenda de pesquisa da LA Indisciplinar visa a romper fronteiras, contemplando as situações de ensino-aprendizagem que possam oferecer um novo significado à vida social de uma comunidade, ajudando-a a ser compreendida, a ter direitos e voz na sociedade.

A LA Indisciplinar, pelo seu caráter inclusivo e socialmente comprometido, traz para a sua agenda de pesquisa os grupos que tendem a sofrer discriminação (como, por exemplo, homossexuais, nativos, negros, pobres, dentre outros), sendo, por vezes, sufocados e intimidados, levando-os a manter sua voz, ou causa, ignorada do resto do mundo, as quais o autor refere-se como vozes do sul³ (MOITA LOPES, 2006).

No caso da presente pesquisa, vimos na comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos um exemplo dessas vozes que, ao serem ouvidas, poderiam trazer perspectivas valiosas para a compreensão de sua realidade. Nesse sentido, acreditamos que uma maneira de tornar essa escuta possível seria por meio do aprendizado de habilidades comunicativas em língua inglesa por parte dos membros da comunidade, tendo em vista os benefícios que poderiam ser proporcionados, como discutimos a seguir.

ENSINANDO INGLÊS POR MEIO DE HABILIDADES ORAIS E A DIMENSÃO AFETIVA

O ensino das habilidades orais contempla o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*) em um dado idioma. Para Lindsay e Knight (2006), é preciso que os professores prestem atenção especial ao material e às atividades a serem usados nas aulas como forma de promover uma aprendizagem significativa para os alunos. Para isso, os professores devem elaborar atividades nas

³ Moita Lopes (2006) amplia a metáfora do sofrimento humano daqueles que vivem ao Sul do hemisfério, segundo Boaventura Santos (2004 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 94), como “vozes do Sul”, ao descrever as vozes daqueles que vivem à margem da sociedade em seus mais variados contextos.

quais os alunos possam praticar situações que, possivelmente, encontrariam em seu cotidiano, favorecendo, assim, a autenticidade e relevância da experiência vivida.

Nesse sentido, acreditamos que os professores podem obter mais sucesso no ensino da língua-alvo quando planejam suas aulas centradas nos interesses de cada grupo, evidenciando habilidades, práticas e conteúdos que representem necessidades específicas de seus alunos, a partir do contexto no qual estão inseridos.

Segundo os autores (LINDSAY; KNIGHT, 2006), atividades em duplas ou grupos realizadas com os colegas, e não apenas com o professor, contribuem para o desenvolvimento das habilidades orais inerentes às situações reais de interação. Os autores também mencionam a importância de oferecer aos alunos a oportunidade de ouvir, por meio de várias práticas, as palavras ou frases que estão sendo ensinadas, a fim de aprenderem a pronunciá-las e o momento adequado para usá-las.

Em se tratando de avaliação, é fundamental que o professor possa analisar o desempenho de seu aluno de forma a fornecer subsídios sobre os aspectos positivos do seu aprendizado, bem como indicando onde precisa melhorar. Essa orientação poderá servir de estímulo para que o aluno sinta o desejo de continuar aprendendo, evidenciando, dessa forma, a importância da dimensão afetiva da aprendizagem como um aspecto determinante para o progresso do aprendiz.

O processo de aprender outro idioma pode ser desafiador para muitos aprendizes, por isso, é comum haver uma certa frustração em alguns alunos. Isso pode ser visto em vários contextos de ensino-aprendizagem, independentemente de ser uma escola particular, pública ou de idiomas. Todavia, acreditamos que, quando os professores estão conectados aos seus alunos, eles podem incentivá-los a continuar fazendo o possível para alcançar o sucesso. Como resultado, os alunos tendem a ouvir o que os professores têm a dizer por confiarem neles.

Para Silveira (2010), a afetividade pode ter tantas influências positivas em um ambiente de sala de aula que os professores devem ser conscientizados, desde a formação inicial, a identificarem e valorizarem tal dimensão no processo de aprendizagem.

Acreditamos que a motivação que os alunos recebem de seus professores pode incentivá-los não só em suas vidas acadêmicas, mas também em suas vidas pessoais. Nesse sentido, Cunha (2007) esclarece que a capacidade de aprender dos alunos está ligada ao afeto, ideia com a qual concordamos, pois entendemos que a atmosfera

agradável, estabelecida em sala de aula, favorece o ambiente, as relações interpessoais e a conseqüente motivação para seguir aprendendo.

Na próxima seção descrevemos o percurso metodológico utilizado para a realização deste estudo.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, pois consiste em “[...] uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 89-90). Nesse sentido, o objetivo desse tipo de pesquisa é, a partir da identificação do problema, traçar um plano de ação para solucioná-lo, no todo ou em parte, analisando, durante a execução, os resultados alcançados.

Quanto ao contexto de pesquisa, o estudo foi realizado em Caiana dos Crioulos, uma comunidade quilombola situada no topo de uma montanha em Alagoa Grande/PB. Embora essa comunidade esteja localizada a apenas 73 quilômetros de Campina Grande e 13 km de Alagoa Grande, parece tratar-se de outro país, cheio de história e tradição tão particulares.

De acordo com Almeida (1994), há três histórias diferentes sobre a fundação dessa comunidade quilombola em particular, que ocorreu entre os séculos XVII e XIX. A primeira descreve que eles vieram de Mamanguape/PB após uma rebelião ocorrida em um dos navios que estava atracado no porto da Bahia da Traição. A segunda diz que eles podem ter vindo de Palmares/PE, a maior comunidade quilombola da época, para fugir dos seus donos. A última afirma que eles podem ter vindo de Areia/PB, município que tinha muitos escravos na época e está localizado a apenas 20 quilômetros da comunidade. Existe também a possibilidade de que todas essas histórias estejam corretas devido ao fato de Caiana dos Crioulos ter uma variedade de sotaques e dialetos falados apenas por alguns membros da comunidade.

A comunidade tinha 2.000 habitantes, mas atualmente apenas 140 famílias moram lá. Oficialmente, eles fazem parte de Alagoa Grande/PB, portanto, a cidade é responsável pela única escola da comunidade, onde professores da cidade viajam diariamente à montanha para ensinar. A economia da comunidade é baseada na agricultura e no artesanato que fabricam. Aos sábados, os quilombolas vão a Alagoa Grande para vender seus produtos no mercado aberto. Eles viajam em um ônibus antigo,

o único que possuem na comunidade e onde transportam toda a produção, como o feijão a ser vendido na cidade.

Caiana dos Crioulos chama a atenção de pessoas de vários lugares do mundo por causa de sua cultura. Muitos pesquisadores vão à comunidade por um período de tempo para fazer pesquisas relacionadas à sua economia, agricultura, dança e educação. Turistas do Brasil e do exterior também são atraídos para Caiana por essas atrações distintas e por sua história única.

No que se refere ao curso de inglês, foi ministrado no período de agosto a junho de 2015, perfazendo um total de 36 aulas realizadas na Associação de Bairro da comunidade. Foram alunas da turma 15 mulheres da comunidade, na faixa etária entre 15 e 47 anos. Tendo em vista o nível básico de letramento de boa parte das alunas em língua portuguesa, optamos por destinar o nosso curso ao desenvolvimento apenas de habilidades orais em língua inglesa. Isso foi feito, visando eliminar qualquer constrangimento por parte das alunas iletradas e para garantir a inclusão de todas durante todo o curso.

O curso de inglês de nível básico foi organizado e preparado levando em consideração as necessidades da comunidade. Uma dessas necessidades que tínhamos conhecimento, a partir de conversas com as alunas e a líder da comunidade, era a comunicação com turistas e pesquisadores que visitavam sua comunidade ao longo do ano. Portanto, ao selecionar o conteúdo a ser ensinado inicialmente, selecionamos um conteúdo que fosse útil para as alunas usarem para interagir com os visitantes estrangeiros, a saber: dados pessoais, números, cores, frutas, vegetais e informações sobre preferências.

Demos ênfase a algumas funções linguísticas a exemplo de pedir e dar informações pessoais, informar sobre preferências, informar sobre preços, dar instruções, pedir e oferecer ajuda, dentre outros. Para isso, foi necessária a introdução, também na perspectiva funcional, de alguns conteúdos gramaticais como pronomes pessoais, pronomes e adjetivos possessivos e verbos. Todas as aulas foram elaboradas da forma mais inclusiva possível, para que as alunas iletradas também pudessem aprender o conteúdo gramatical mencionado, mesmo não tendo o conhecimento prévio na língua portuguesa.

Esta pesquisa foi realizada por uma professora de língua inglesa em formação inicial (autora deste artigo), cursando seu penúltimo período da graduação em Letras- Inglês da UEPB, *campus* I. Após a visita à comunidade quilombola, sensibilizada com a

demanda para aprender inglês por parte de alguns de seus membros, buscou apoio da sua orientadora (coautora) para institucionalizar a experiência de ensino, a qual o transformou em um projeto de extensão.

No que diz respeito à geração de dados, ao longo do curso de inglês, fizemos registros de 19 aulas ministradas, das quais cinco foram analisadas neste artigo. Esses registros foram realizados, inicialmente, com o duplo propósito de refletir sobre as práticas adotadas, bem como de compartilhar as experiências vivenciadas com a coordenadora do projeto de extensão e orientadora da pesquisa. Posteriormente, os registros de aula auxiliaram tanto na elaboração do relatório de atividades entregue ao final do projeto de extensão, quando no desenvolvimento da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Letras-Inglês na UEPB.

Na seção seguinte, apresentamos a nossa análise e discussão sobre os dados gerados com esta pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos registros de aulas feitos ao longo dos meses, identificamos três momentos importantes na experiência vivenciada naquela comunidade quilombola, que nos levaram a refletir sobre as nossas práticas, escolhas pedagógicas e atitudes. Nesse sentido, organizamos esta seção de análise e discussão de dados a partir desses momentos: (i) apresentação do projeto à comunidade; (ii) constatação da história das comunidades quilombolas; e (iii) reflexões sobre as mudanças de rota e os acertos.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO À COMUNIDADE

A primeira visita à Caiana dos Crioulos foi em 30 de agosto de 2014 durante o evento Caminhos do Frio⁴. Nessa visita fomos apresentadas a uma das líderes da comunidade, em Alagoa Grande-PB, que relatou o interesse dos membros em aprender inglês. Depois de alguns dias, tivemos a oportunidade de realizar uma viagem com a líder até Caiana dos Crioulos, momento no qual foi possível conversar com os membros da comunidade e propor o projeto de ensino de inglês.

⁴Caminhos do Frio é o nome de um evento anual, de vasta programação cultural, que acontece nas cidades do brejo paraibano durante o inverno. (Disponível em: <https://brejoparaibano.com.br/caminhos-do-frio/>. Acesso em 05 de maio de 2020).

No Registo da Aula 1, a seguir, está descrito o momento da viagem e seu impacto em nossa formação não só como profissional, mas também como pessoa.

Registro da Aula 1 (excerto 1)

É uma viagem muito longa; Caiana está localizada a 13 km de Alagoa Grande, o que me deu tempo de sobra para me tornar amiga deles. No meio da viagem, o ônibus quebrou, o que me parece ser algo comum, pois todos estavam familiarizados com a situação. Todos que estavam no ônibus estavam muito cansados, pois foi uma longa manhã trabalhando no mercado aberto da cidade. Tinha criança no ônibus, tinha as compras que fizeram de comida para suas casas e já era tarde para o almoço. Eu pensei que eles ficariam com raiva e reclamariam da situação, mas para minha surpresa, foi completamente diferente. Eles estavam com seus instrumentos musicais, então saíram do ônibus e fizeram uma de suas típicas Cirandas. Embaixo de um sol muito quente, eles estavam cantando, rindo e dançando. Primeiro apenas parte deles, mas no final todo mundo estava fora do ônibus conversando e dançando também. Eu achei isso incrível e também aproveitei a oportunidade para estar mais perto deles participando da atividade cultural. Então, eu tentei aprender a dançar Ciranda também. Foi interessante ver como eles mudam depois que me viram dançando sua dança. Eles estavam muito mais confortáveis conversando comigo depois disso, foi como se eu me tornasse parte deles.

No momento descrito no Registo da Aula 1, compreendemos que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por essa comunidade, eles sabiam se manter felizes e levar a vida com leveza. Foi naquele momento que tivemos ainda mais certeza de que deveríamos doar o nosso melhor àquele grupo e ajudar aquela comunidade a ter uma renda extra, usando o inglês como língua franca na negociação de seu artesanato com os turistas.



Figura 1 – Momento depois que o ônibus quebrou.

Fonte: Silva (2015)

Foto por: Luanna Oliveira

No excerto a seguir, também retirado do Registro da Aula 01, descrevemos as nossas impressões iniciais sobre como o curso foi apresentado:

Registro da Aula 1 (excerto 2)

Eu tive a oportunidade de apresentar o projeto a eles. Era engraçado o quanto eles riam da ideia de aprender inglês, ninguém parecia realmente interessado, mas depois que eu lhes disse que eles aprenderiam apenas a falar e que não estaríamos estudando como escrever em inglês, eles mudaram; muito mais pessoas ficaram interessadas, incluindo os homens da comunidade. Infelizmente, a maioria dos homens não poderá frequentar o curso porque eles têm que trabalhar para sustentar às suas famílias, mas apoiam suas filhas e esposas. Eu achei isso incrível. O principal objetivo de hoje era apresentar o programa e registrar os alunos, e foi realizado com sucesso. Eu tenho 15 pessoas registradas.

Embora o objetivo da primeira visita tenha sido alcançado, como pode ser observado no excerto 2 do Registro de Aula 1, nos chamou atenção verificar a rapidez com que os alunos mudaram de ideia quando foram informados que estudariam apenas as habilidades orais do inglês e que eles não precisavam se preocupar em escrever, em inglês ou português, durante as aulas.

Como discutido anteriormente neste artigo, de acordo com LDB (BRASIL, 1996), todos os cidadãos brasileiros têm o direito de ter acesso à educação. No entanto, isso não significa que, tendo acesso à educação, todos possam atingir um alto nível de letramento (FERREIRO, 2002). Após os últimos meses de visita à comunidade, foi possível perceber que há pessoas que se sentem desconfortáveis e perdem o desejo de participar de qualquer forma de leitura, seja para ler frases simples ou para empreender um grande projeto devido ao seu nível muito básico de letramento. Embora tenha sido feito a opção por destinar o curso de inglês apenas ao desenvolvimento de habilidades orais, foi uma constatação desconcertante, na nossa perspectiva como professora, por saber das limitações que essa condição os colocava como cidadãos.

CONSTATAÇÃO DA HISTÓRIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

No Brasil, a escravidão só foi abolida em 1888 (DUTRA, 2011). Devido às muitas dificuldades sociais relacionadas a esse fato, as comunidades quilombolas tiveram que enfrentar muitos outros obstáculos antes de, finalmente, serem reconhecidas na sociedade e terem acesso a direitos básicos já adquiridos por outros cidadãos

brasileiros. Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar da escravidão ter acabado há mais de um século, percebemos resquícios de sua existência na vida das comunidades quilombolas, justificando uma transição, ainda tardia, que está sendo feita para integrar mais plenamente essas comunidades à sociedade, tornando-as totalmente incluídas.

Contudo, apesar de saber de todos os desafios e preconceitos ainda enfrentados por muitos quilombolas, observamos, desde as primeiras visitas à comunidade, que esse fato não parece comprometer a autoestima de alguns dos membros de Caiana dos Crioulos; pelo contrário, é possível perceber, no convívio com alguns deles, que eles demonstram orgulho de quem são.

Registro da Aula 2 (excerto 1)

Pude observar que eles têm itens culturais em todos os lugares. Eles não têm vergonha de seus antepassados e não gostam quando as pessoas sentem pena deles. Eles têm orgulho de quem eles se tornaram por causa desse passado. Eles são fortes e felizes.

Os Registros da Aula 2 foram feitos com base nas conversas que tivemos com as alunas da turma de inglês, reforçados por uma mensagem escrita em um quadro na Associação de Bairro, onde as aulas de inglês eram ministradas, com a seguinte informação: “Só fica escravo aquele que tem medo”, como pode ser verificado na Figura 2.

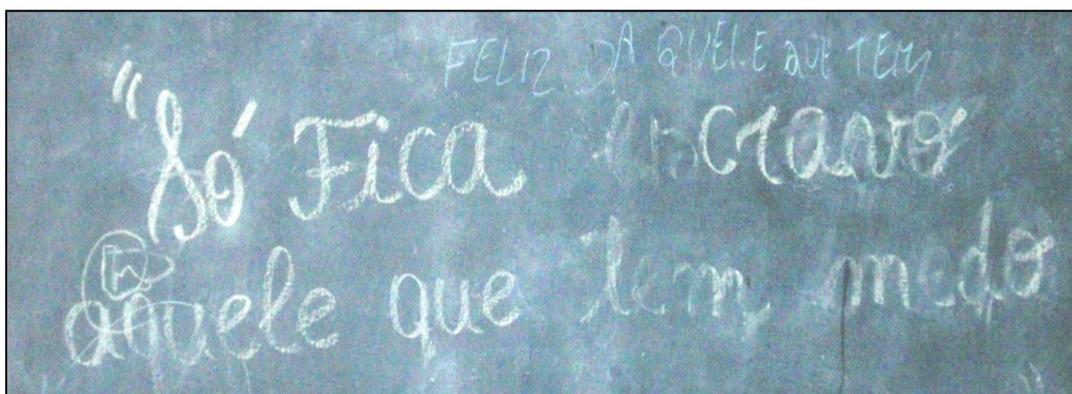


Figura 2 – Mensagem no quadro da Associação de Bairro
Fonte: Silva (2015)

A interpretação que fizemos dessa mensagem da Figura 2 é que ela expressa exatamente o sentimento que percebemos no contato com as alunas da turma: os membros da comunidade quilombola não têm medo e não precisam mais se esconder da sociedade, pois estão livres agora. Essa afirmação revela ainda, no nosso entendimento, o desejo que eles têm de serem ouvidos. No entanto, ainda carecem de conhecimentos

(inclusive linguísticos) que os permitam viver plenamente sua liberdade, tendo seus direitos respeitados, conforme prevê a LA Indisciplinar e sua agenda de investigação socialmente comprometida (MOITA LOPES, 2006).

Nesse sentido, todas as aulas preparadas para o curso de inglês foram planejadas considerando as demandas sociais do nosso grupo, por meio de uma abordagem de ensino com foco no desenvolvimento de habilidades orais, com apresentação de conteúdos que se mostrassem efetivamente úteis para as alunas. Considerando o perfil agricultor da comunidade, dentre os itens lexicais apresentados, escolhemos aqueles relacionados a nomes de frutas e verduras em inglês, de modo que elas pudessem praticar a partir de seu conhecimento prévio. Para isso, foi solicitado que, em uma das aulas, as alunas levassem frutas e verduras para que o vocabulário pudesse ser apresentado e praticado tendo o próprio alimento como referência para garantir a compreensão, já que o ensino foi voltado ao desenvolvimento de habilidades orais.

Registro da Aula 5

Na aula anterior, pedi que trouxessem uma fruta ou um legume para a aula de hoje. Colocamos todas as frutas e legumes em cima da mesa e eu ensinei todos os nomes. Elas se saíram muito bem, eu notei que ficou muito mais fácil de aprender depois que elas perceberam que podiam aprender os nomes pensando neles como um segundo nome para a fruta ou legume em português. Por exemplo, "cebola onion", "batata potato" e assim por diante. Depois aprender os nomes foi hora de aula prática. Eu montei um "supermercado" e elas tinham que vir e comprar as frutas e legumes usando os nomes que aprendemos e a frase "How much?". Elas estavam indo tão bem durante a prática que eu decidi dificultar e dizer o preço em inglês também. Para a minha surpresa, elas não tiveram problemas para entender.

Verificamos, ao longo da aula 5, que as alunas se mostraram muito interessadas. cremos que o fato de termos associado o ensino do vocabulário a uma simulação de situação de compra dos alimentos em um supermercado tornou a aprendizagem mais contextualizada e significativa para as alunas. Acreditamos, inclusive, que essa prática favoreceu a assimilação, por parte das alunas, de outro conteúdo (números para falar os preços dos alimentos) acrescido na mesma aula.

Percebemos, posteriormente, que esse conhecimento se mostrou útil em uma prática de conversação realizada com um visitante americano que as questionou sobre os alimentos que gostavam de comer e que costumavam cultivar na região.

Por meio dos registros de aulas, foi possível refletir sobre práticas e/ou atividades que foram eficazes e outras que não funcionaram tão bem, conforme descrevemos a seguir.

REFLEXÕES SOBRE AS MUDANÇAS DE ROTA E OS ACERTOS

Como mencionado anteriormente, o aprendizado de outro idioma pode ser um processo desafiador, principalmente quando se trata de aprendizes com baixo nível de letramento em sua língua nativa, como é o caso das alunas do curso de inglês. Portanto, foi necessário prestarmos atenção às práticas que não estavam funcionando nas aulas e mudar a rota, quando necessário, de modo a favorecer um melhor resultado de aprendizagem.

Dentre as práticas que precisaram ser modificadas, citamos a associação proposta de sons de palavras em inglês com sons semelhantes de palavras em português. A ideia de fazer uso dessa prática surgiu a partir das nossas próprias experiências como aprendiz de língua inglesa. Embora a intenção com essa técnica tenha sido ajudá-las a pronunciar o novo vocabulário aprendido, percebemos, durante as aulas, que isso acabou confundindo-as, conforme revelamos no Registro da Aula 2, a seguir.

Registro da Aula 2 (excerto 2)

Hoje pude ver que não poderei usar muitas técnicas porque elas não conseguem entender. Por exemplo, eu estava tentando usar a técnica de associação, usando uma palavra que elas já sabem para ajudá-las a aprender a pronúncia de outra palavra em inglês, mas não funcionou. Se eu digo: "Este som aqui é como o RA de Raimundo, todos pensam que a palavra significa Raimundo". Então, eu não estou mais usando isso, é menos confuso para elas.

Observamos que as alunas achavam que a palavra em português com o som parecido seria a tradução da palavra em inglês. Quando nos demos conta da compreensão que estava sendo feita, deixamos de usar essa prática e começamos a pensar em novas maneiras de ajudá-las a aprender a pronunciar o novo vocabulário.

Outra mudança que se fez necessária foi quanto às instruções dadas durante as aulas, evitando fazer menção a termos gramaticais como verbos, pronomes, adjetivos, dentre outros, para explicar alguns conteúdos.

Registro da Aula 4

Hoje eu apresentei para elas cinco verbos novos, o que foi muito interessante, porque algumas delas são iletradas e não entendem o que significa se eu disser verbo ou pronome, por isso os introduzo como “palavras”. Portanto, é possível ouvir no vídeo que introduzi os verbos como “palavras”. Hoje estudamos os seguintes verbos: querer, comer, gostar, cozinhar e comprar.

Como descrevemos no Registro da Aula 4, considerando o fato de que algumas alunas da turma eram iletradas ou possuíam um nível básico de letramento, percebemos que o uso daqueles termos gramaticais dificultava a compreensão do conteúdo ministrado. Assim, para evitar desmotivação por parte das alunas, passamos a fazer uso do termo “palavras” para fazer referência a alguns termos específicos.

Além das práticas que nos fizeram refletir sobre a necessidade de mudanças de rota, tivemos a oportunidade de refletir sobre práticas que consideramos bem sucedidas, como as que descrevemos a seguir.

Percebemos que jogos e atividades coloridas ajudavam a chamar a atenção das alunas durante a lição e também as ajudava a reter as informações até a aula seguinte. Algumas das alunas haviam comentado que apreciavam todas as cores diferentes usadas em uma aula, porque em sua cultura cores brilhantes significam felicidade. Desde aquele dia, passamos a trazer muitos materiais coloridos para as aulas, como forma de garantir que todas estivessem interessadas e envolvidas nas atividades. Foi possível verificar que, mesmo para os conteúdos mais desafiadores de ensinar, como os pronomes, as imagens coloridas chamaram sua atenção e as ajudaram a aprender melhor o conteúdo, conforme ilustrado na Figura 3, a seguir.



Figura 3 – Ensinando pronomes pessoais para as alunas.

Fonte: Silva (2015)

Foto por: Thiago Albuquerque.

No Registro da Aula 3, a seguir, é possível verificar a nossa constatação sobre essa preferência sinalizada pelas alunas do curso de inglês.

Registro da Aula 3

Notei hoje que elas são capazes de aprender tudo o que ensino de uma maneira muito rápida. Também notei que elas aprendem melhor quando as atividades são divertidas e coloridas. Se trago a mesma atividade em apenas uma cor, elas não ficam tão animadas quanto quando trago a mesma atividade, mas com muitas cores.

Acreditamos que, como professores, quando prestamos atenção e descobrimos algo que desperta o interesse de nossos alunos, devemos encontrar formas de incorporar esse conhecimento em nossas aulas. Conforme descrito no Registro da Aula 3, cremos que o fato de termos contemplado essa preferência das alunas nas atividades propostas pode ter contribuído para criar um ambiente agradável em sala de aula, favorecendo o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno (SILVEIRA, 2010).

Ainda em relação às práticas que consideramos bem sucedidas, observamos que, embora a escrita não tenha sido considerada uma habilidade a ser desenvolvida no curso, devido ao nível básico de letramento de algumas alunas, após oito meses de aula, algumas alunas se mostraram mais interessadas em aprender a ler e escrever também em inglês. Assim, após um novo planejamento para as aulas, foi possível atender a essa demanda de algumas alunas da turma, mantendo o foco nos objetivos iniciais do curso de desenvolver habilidades orais, porém, contemplando também algumas práticas de leitura e escrita para quem tinha interesse.

Como um desdobramento prático do curso de inglês ministrado em Caiana dos Crioulos, as alunas disseram sentirem-se um pouco mais confiantes para interagir com os turistas norte-americanos que visitaram a comunidade naquele período. Elas relataram que a língua inglesa, que antes era uma barreira entre eles, agora parecia ser uma ponte para favorecer o sucesso de seus negócios. Entendemos que, mesmo tendo tido acesso a um conhecimento básico na língua-alvo, as alunas pareciam sentir-se mais capazes de participar, de forma mais ativa, de novas práticas sociais de seu interesse.

A seguir, apresentamos as nossas considerações finais sobre este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tivemos o objetivo de analisar a prática de uma professora de inglês em formação inicial, a partir dos seus registros de aula, sobre sua experiência de ensino para a comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos.

Por meio das dificuldades enfrentadas em termos de adaptação de práticas e escolhas pedagógicas, acreditamos que as nossas práticas foram significativas naquele contexto inclusivo transformando-o e também sendo transformadas por ele. Entendemos que, ao voltarmos o nosso olhar para as demandas reais das alunas (*apresentação do projeto à comunidade*), colocando-as no centro do processo de aprendizagem, a partir do contexto em que vivem (*constatação da história das comunidades quilombolas*), refletindo sobre a nossa própria ação (*reflexões sobre as mudanças de rota e os acertos*), vivenciamos experiências significativas não só em termos de formação profissional, mas, principalmente, cidadã.

Acreditamos que essa foi a perspectiva que nos possibilitou, desde a elaboração do curso de inglês, *ouvir as vozes* das aprendizes, atendendo, para além de suas necessidades linguísticas, demandas sociais e afetivas. Nesse sentido, foi possível identificar alternativas pedagógicas inclusivas de ensino-aprendizagem para aquela comunidade quilombola, em sintonia com a agenda ética de pesquisa em LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Augusto de. **Brejo paraibano**: contribuição para o inventário do patrimônio cultural. João Pessoa/PB: Secretaria de Educação e Cultura, 1994.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 de maio de 2020.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Ministério da Cultura. 17 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3041#:~:text=Mas%20a%20verdade%20%C3%A9%20que,Cultura%2C%20mapeou%203.524%20dessas%20comunidades>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 de maio de 2020.

CUNHA, Eugênio. **Atividade na prática pedagógica: educação, TV e escola**. Rio de Janeiro: WakEditora, 2007.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca (Org.). **Direitos Quilombolas: um estudo do impacto da cooperação ecumênica**. Rio de Janeiro: KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2011.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

LINDSAY, Cora; KNIGHT, Paul. **Learning and Teaching English: a course for teachers**. New York: Oxford, 2006.

LIRA, Socorro. **Histórias de Caiana dos Crioulos: aqui tem coco**. [Filme-video]. Produção de Socorro Lira, direção Socorro Lira. Alagoa Grande, AFRORRÓ, 2012. 1 DVD, 19 min. 17 seg. color. som.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In. PEREIRA, Regina Celi.; ROCA, Pilar. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, pp. 11-24.

MOREIRA, Herivelton. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, Geyna Ferreira. **The voices behind the mountain: experience of teaching and learning English in the quilombola community of Caiana dos Crioulos/PB**. 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2015.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial**. Dissertação de Pós-Graduação. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba, 2010.

A MELHOR IDADE PARA APRENDER: IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR IDOSOS

*Elyonara Ferreira Borges
Karyne Soares Duarte Silveira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de envelhecer ou de chegar à “melhor idade” tem ganhado espaço nas discussões atuais sobre inclusão. Dia após dia, iniciativas que visam à ressocialização da pessoa idosa, dando-lhes autonomia e tornando-a protagonista do seu meio, têm sido implantadas no Brasil e em outros países promovendo também o aprendizado e a troca de conhecimentos.

Esse aprendizado inclusivo para pessoas idosas pode acontecer sob as formas de atividades culturais e de lazer, debates sobre saúde e cidadania, aprendizados de novas habilidades, tais como uma língua estrangeira, além de tantas outras ações. Essa preocupação mostra que, de fato, o idoso deve ser levado em consideração em cada esfera da sociedade, conforme estabelecido no Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 (BRASIL, 2003).

Nesse cenário, surgem as Universidades Abertas à Terceira Idade como espaços que favorecem a ressocialização dos idosos por meio da prática da educação permanente, atendendo à sua busca contínua por conhecimento, num compromisso social de uma “educação para a vida toda que promova o desenvolvimento do cidadão e atenda às demandas sociais” (SILVEIRA, 2020, p. 20).

Tendo essa realidade em vista, em fevereiro de 2016, foi implementado na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I, o projeto de extensão intitulado “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na maturidade*”, do qual participamos, respectivamente, como professora (autora deste artigo) e coordenadora (coautora). O projeto de extensão foi elaborado com o duplo objetivo de:

promover uma experiência de inclusão social de idosos por meio do aprendizado da língua inglesa como forma de ampliar suas capacidades de comunicação e interação social, bem como proporcionar novas experiências de ensino da língua-alvo para graduandos do Curso de Letras-Inglês (SILVEIRA, 2020, p. 72).

No presente artigo, por sua vez, como um recorte da monografia de graduação¹, traçamos como objetivo analisar de que forma as escolhas pedagógicas dos professores do curso de inglês podem ter contribuído para a inclusão social de seus alunos idosos.

Nesse sentido, iniciamos nossas reflexões teóricas a partir da perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada, contemplando o ensino comunicativo de línguas, a relação entre idade e aprendizagem e as contribuições sociais dessa vivência. Em seguida, descrevemos o caminho metodológico percorrido e a análise e discussão dos dados gerados. Por fim, expomos nossas considerações finais sobre este estudo.

A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Atualmente, no que diz respeito à produção de conhecimento com implicações relacionadas às mudanças na sociedade, Moita Lopes (2009, p. 21) aponta para uma Linguística Aplicada (doravante LA) contemporânea, a qual denomina de LA Indisciplinar. Segundo essa perspectiva, é preciso “[...] ouvir as vozes da periferia ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade [...]”.

Para o autor (MOITA LOPES, 2009), essas “vozes da periferia”, as chamadas *Vozes do Sul*, são o grupo de pessoas composto por aqueles que a sociedade exclui do acesso e produção de conhecimento nas diversas áreas de pesquisa. Essas vozes não ouvidas aparecem em oposição àquelas das pessoas que vivem no hemisfério Norte, correspondendo, portanto, às vozes de prestígio.

Entendemos que os idosos também podem ser considerados como componentes desse grupo de indivíduos ainda marginalizados (em razão do preconceito existente sobre o processo de envelhecimento) e, portanto, defendemos a importância de criarmos

¹Monografia de graduação intitulada “*The best age to learn English: an action research at Universidade Aberta à Maturidade (A melhor idade para aprender inglês: uma pesquisa-ação na Universidade Aberta à Maturidade)*”, sob orientação da Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira, defendida em 2016 (Curso de Letras-Inglês da UEPB, campus I).

espaços para que suas vozes sejam ouvidas. No caso da nossa pesquisa, acreditamos que, ao terem acesso ao conhecimento em uma língua estrangeira, os idosos poderão ampliar seu poder de atuação em sociedade, bem como promover conhecimento sobre o processo de envelhecimento, expressando seus interesses e particularidades. Nas palavras de Moita Lopes (2009, p. 21): “[...] não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo.”

Partindo desse pressuposto, vislumbramos no ensino comunicativo de línguas uma abordagem que favorece o protagonismo do aluno, que precisará de uma participação ativa, tendo vez e voz em sala de aula, conforme descrito a seguir.

ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS E O APRENDIZ PARTICIPANTE

Ao longo dos anos, o interesse de professores e pesquisadores em aprimorar o modo de ensinar língua estrangeira tem sido consideravelmente perceptível. O objetivo sempre foi saber como os alunos poderiam aprender uma língua para se comunicar e alguns estudiosos, como Hymes (1971, *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000), afirmam que para se comunicar efetivamente, o indivíduo precisa saber o que, como e quando dizer algo a alguém. Nas palavras de Larsen-Freeman (2000, p. 121): “[...] ser capaz de se comunicar requer mais do que competência linguística; exige competência comunicativa²”.

O Ensino Comunicativo de Línguas (doravante ECL) propõe uma experiência na qual a língua autêntica/real é ensinada, por exemplo, por meio do uso de gêneros textuais. Há ênfase em comunicar-se através da interação na língua-alvo e, por essa razão, o trabalho em pares e em grupo é enfatizado, sempre tentando promover atividades similares ao contexto comunicativo real (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Por meio do ECL, os alunos têm a oportunidade de “expressar suas ideias e opiniões” (*op. cit.*, 2000, p. 126), pois podem negociar o significado da língua por meio de atividades. Dessa forma, podemos dizer que os alunos têm voz dentro da sala de aula para expressar e usar a língua livremente, já que o ensino é de fato centrado no aluno.

Sendo assim, acreditamos que essa abordagem de ensino pode ser considerada um caminho para a aplicação do que defende Moita Lopes (2009), ao problematizar a

² Original em inglês: “[...] being able to communicate required more than linguistic competence; it required communicative competence”.

inserção das *Vozes do Sul* nas discussões de ensino-aprendizagem, visto que o aluno torna-se protagonista de seu aprendizado ao participar ativamente desse processo, expondo suas ideias e construindo conhecimento linguístico, social e emocional com os seus pares.

Tendo em vista a importância de conhecer os aprendizes e suas características, discutimos, na seção seguinte, a relação entre idade e aprendizado.

A RELAÇÃO ENTRE IDADE E APRENDIZADO

No senso comum, há uma crença de que quanto mais velho o aprendiz é, mais difícil será para este aprender. No entanto, é importante compreender alguns aspectos relacionados à idade e aprendizagem para evitar incorrer em conclusões generalizadoras e inadequadas.

A idade ou o processo de envelhecer é um fator neurobiológico e o cérebro é o órgão responsável por coordenar o amadurecimento físico, emocional e cognitivo do indivíduo, conseqüentemente, ele é encarregado também por todo tipo de aprendizagem.

Como afirma Muñoz (2010), os pesquisadores em aquisição de línguas dedicaram seus estudos a comparar e, ao fazer isso, entender o processo de aquisição de idiomas em alunos mais jovens e mais velhos. A partir desse interesse, e como resultado, verificou-se que apenas jovens poderiam aprender bem outro idioma, pois, biologicamente falando, o cérebro funcionaria melhor em pessoas com pouca idade.

Nessa perspectiva, Pizzolatto (1995) afirma que esse é o chamado Período Crítico³ no qual a plasticidade do cérebro⁴ ocorre em crianças, adolescentes ou cérebro de adultos jovens (entre 20 e 40 anos). Esclarece que, mais tarde na vida, esse fenômeno dificilmente ou nunca aconteceria.

No entanto, Pizzolatto (1995, p. 34) esclarece também sobre a ocorrência da maturação cognitiva - aspecto no qual os idosos ou adultos mais velhos superam os alunos mais novos. A alta capacidade que os adultos têm em relação à maturação cognitiva reside na capacidade de vantagens em relação aos aspectos morfológicos e

³ O Período Crítico foi uma hipótese defendida por Lenneberg (*apud* PIZZOLATTO, 1995), em que se acreditava que havia um tempo para aprender uma nova língua, isto é, durante os primeiros anos de vida. Depois da adolescência, seria difícil, ou até mesmo impossível, para o cérebro aprender novas habilidades, como as linguísticas.

⁴ A plasticidade do cérebro é a habilidade que o cérebro tem para adaptar ou modificar sua organização, ou, em outras palavras, a reorganização das conexões dos neurônios, que acontece como um processo natural pelo qual os seres humanos vivem (PIZZOLATTO, 1995).

sintáticos da língua-alvo, pois possuem conhecimento suficiente sobre sua primeira língua. Essa maturidade pode ajudar os idosos a usar estratégias de aprendizado para compensar outras dificuldades, como as relacionadas à memória e atenção.

Nesse sentido, entendemos que, apesar das limitações inerentes à própria faixa etária, os idosos podem apresentar vantagens na aprendizagem de línguas motivadas por sua maturação cognitiva. Além disso, apontamos, a seguir, contribuições relacionadas aos aspectos sociais dessa aprendizagem.

O ASPECTO SOCIAL

Para comunicar-se, é necessário que haja interação entre um remetente (de uma mensagem/código) e um receptor. Diante disso, Verga e Kotz (2013) defendem que “a linguagem verbal é o modo mais difundido de comunicação humana e uma atividade intrinsecamente social”⁵. O aspecto “social” da língua está na “interação” que a comunicação real caracteriza.

De fato, usar a língua (seja nativa ou estrangeira) promove a interação entre os indivíduos, tornando-os humanos no sentido da troca de informações que não é meramente baseada em sons e letras combinados, mas informações baseadas em intenções, emoções, linguagem corporal, etc. (VERGA; KOTZ, 2013).

Aprender uma nova língua na velhice é, de fato, um caminho de integração social, como afirmam Boianoski e Fernandes (2006), pois é o objetivo do idoso sentir-se pertencente à sociedade. Podemos dizer que essa “integração” pode estar ligada ao conceito de “interação” que a língua promove por si só, como advogam Verga e Kotz (2013). Além disso, concordamos com Boianoski e Fernandes (2006), quando afirmam que as Universidades Abertas representam espaços de valorização do idoso, já que, nesses locais, suas necessidades, ideias e sonhos são levados em consideração.

Parece-nos que, se os professores querem ressocializar pessoas dessa idade promovendo a aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário criar uma atmosfera na qual os alunos sejam os protagonistas. Como consequência, esses alunos podem usar o idioma alvo enquanto viajam pelo mundo, ou simplesmente desfrutar da atmosfera de sala de aula interagindo com outros colegas em inglês, e, sobretudo,

⁵ Original em inglês: “*Verbal language is the most widespread mode of human communication, and an intrinsically social activity.*”

perceber que todo o processo é sobre eles, já que a experiência de aprendizagem é personalizada, de acordo com as suas expectativas e necessidades.

Além disso, sabendo que o inglês tanto tem o *status* de língua global, por ser amplamente utilizada em todo o mundo, quanto de língua franca, aquela que contribui para o “[...] entendimento mútuo entre indivíduos que não compartilham de uma língua materna” (DOMBI, 2011, p. 184)⁶, reforça a importância de os idosos aprenderem esse idioma também como forma de inserção e inclusão social.

Descrevemos, a seguir, o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste estudo de natureza qualitativa, analisamos as escolhas pedagógicas e as percepções dos professores e alunos no contexto em que estavam inseridos, a partir de observações e interpretações por meio da participação ativa e direta das pesquisadoras em todas as atividades realizadas.

Tendo em vista o caráter de intervenção desenvolvido neste estudo, o classificamos como uma pesquisa-ação. Segundo Moreira e Caleffe (2008), uma pesquisa-ação é uma intervenção de pequena escala em um determinado contexto específico, ou seja, é um teste muito próximo dos efeitos dessa intervenção.

Quanto ao contexto de pesquisa, podemos descrever a UAMA como um espaço de inclusão social do idoso pela socialização e troca de conhecimentos desenvolvidos por meio do curso de “Educação para o Envelhecimento Humano” com o propósito de “possibilitar aos idosos à participação em aulas de formação aberta à terceira idade, aprofundando seus conhecimentos nas áreas de saúde, cultura, lazer, conhecimentos gerais e temas relacionados ao envelhecimento e qualidade de vida” (LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017, p. 20).

Além do curso de “Educação para o Envelhecimento Humano”, com uma carga horária de 1400 horas em dois anos de duração, a UAMA promove atividades extras para alunos egressos através do chamado Grupo de Convivência, com aulas de teatro, dança, línguas estrangeiras, entre outras. Foi no contexto dessas atividades extras que foi implementado o projeto de extensão (“*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na maturidade*”) com a oferta de um curso de inglês

⁶ Original em inglês: “[...] *mutual understanding between individuals not sharing a mother tongue.*”

para idosos ao longo de quatro semestres, com um encontro semanal de duas horas de duração.

Foram participantes desta pesquisa dois professores de língua inglesa em formação inicial no curso de Letras-Inglês da UEPB (sendo um deles a autora deste artigo) e seis⁷ alunos idosos (na faixa etária dos 60 aos 79 anos) do curso de inglês da UAMA com experiência educacionais, profissionais e de vida distintas, como um todo. Em sua maioria, os alunos só tinham estudado inglês na escola regular, e, alguns poucos, viajado para o exterior. Alguns alunos tinham contato com o idioma apenas nas aulas, outros assistiam filmes legendados em português ou ouviam músicas em inglês. Apesar de suas diferenças, todos os alunos compartilhavam do mesmo desejo de aprender ou reaprender, tinham um alto nível de motivação e não havia hierarquia de nenhum tipo entre eles.

Para o planejamento e execução do curso, os professores e a coordenadora do projeto optaram pela elaboração conjunta de uma Sequência Didática (doravante SD), por ser um dispositivo organizador de atividades destinadas ao ensino de línguas com foco na realização de gêneros textuais diversos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Além dos encontros para a elaboração da SD e das reuniões presenciais ou à distância feitas para o acompanhamento e *feedback* das aulas, os professores produziam semanalmente relatos reflexivos sobre cada aula ministrada, a serem compartilhados com a coordenadora, estabelecendo, assim, a rotina de trabalho.

Como *corpus* desta pesquisa, além de utilizarmos atividades da SD elaborada e excertos dos relatos reflexivos escritos pelos professores ao longo do semestre, realizamos entrevistas semiestruturadas gravadas com os alunos da turma, as quais foram posteriormente transcritas. Como forma de alcançar nosso objetivo de pesquisa, aplicamos à técnica de triangulação dos dados gerados, conforme analisamos na próxima seção.

⁷ Para fins deste artigo, dos 32 alunos da turma, selecionamos as respostas dadas por 6 deles durante as entrevistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de analisar de que forma as escolhas pedagógicas dos professores podem ter contribuído para a inclusão social de seus alunos idosos, triangulamos os seguintes dados: atividades extraídas da SD, excertos dos relatos reflexivos e das transcrições de entrevistas.

Em consonância com os objetivos pretendidos pelo projeto de extensão, elaboramos a segunda parte da SD (aplicada durante o segundo semestre do ano de 2016), com o objetivo geral de: “oferecer aos alunos uma atmosfera interativa na qual eles são capazes de aprender e se comunicar em inglês e, assim, serem (re)socializados através do aprendizado da língua inglesa” (BORGES, 2016, p. 68). Na descrição da metodologia da SD, evidenciamos o nosso intuito de proporcionar um ambiente de troca, no qual os alunos possam ouvir e ser ouvidos, por meio do uso da abordagem interativa, como consta no seguinte trecho da SD:

As aulas serão ministradas, principalmente, usando a abordagem interativa, pois acreditamos que, com essa abordagem, podemos dar voz aos alunos na sala de aula e, assim, promover o compartilhamento e a construção de conhecimento de mundo e do idioma (BORGES, 2016, p. 69).

Entendemos que ser capaz de falar uma língua estrangeira não consiste apenas em desenvolver uma habilidade "linguística", isto é, apenas produzir frases e sons, mas ser capaz de demonstrar intenções; nossos discursos são cheios de aspectos emocionais, históricos, os quais construímos ao longo das nossas vidas (VERGA; KOTZ, 2013).

Durante o desenvolvimento das aulas, optamos por contextualizar os vocabulários estudados e vinculá-los à realidade dos alunos. Para isso, nas primeiras aulas do projeto, por exemplo, a partir do tema ocupações, foi apresentado em inglês o léxico correspondente às carreiras profissionais passadas e ocupações atuais dos alunos. Para isso, foi necessário promover conversas com os alunos para conhecê-los melhor, saber suas histórias, tornando as aulas, portanto, bem mais personalizadas. Podemos observar um exemplo dessa prática em um dos procedimentos do plano de aula (aula de 17 de março de 2016) na SD:

3º: Para apresentar o tópico da aula, o professor inicia uma conversa sobre o que os alunos gostam e não gostam de fazer. O professor incentiva os alunos a usarem algumas expressões que

aprenderam durante a aula anterior e também apresenta algumas expressões novas à medida que participam. **O professor escreve as frases que os alunos dizem em duas colunas** (*I like* versus *I don't like*) no slide:



Figura 1 - SD - ênfase adicionada (BORGES, 2016, p. 70)

Recebemos um *feedback* positivo dos alunos quando optamos por personalizar a aula, em outras palavras, trazer tópicos relacionados às suas realidades. No relatório reflexivo de 10 de março de 2016, foi descrita a reação dos alunos ao falar sobre o que gostam e suas realidades com base em objetos (levados por eles) que representassem algo sobre eles:

Excerto 1 - Relato Reflexivo (10 de março de 2016)

Os alunos quiseram demonstrar a satisfação que sentiam ao lidar com tais objetos e a estrutura 'I Like'⁸ foi introduzida mesmo sem haver sido planejado para esta aula, então construíram frase do tipo 'I like to swim', 'I like to cook', 'I like to knit'⁹ e ficaram nitidamente satisfeitos pelo que conseguiram produzir (BORGES, 2016, p. 80).

Como podemos ver, os alunos gostaram de falar sobre o que era relacionado a eles e acreditamos que falar sobre si mesmo é, realmente, uma maneira de se sentir valorizado. No final do primeiro semestre, o culminar de todos os conteúdos aprendidos resultou em um vídeo de auto apresentação, no qual os alunos falaram suas informações pessoais (nome, idade, ocupação), interesses, personalidade, etc. No segundo semestre, os alunos conversaram sobre os mesmos tópicos, dessa vez com professores de inglês em formação inicial da UEPB.

Ao falar sobre o que os alunos gostam e usar assuntos relacionados às suas vidas, acreditamos que os respeitamos em seus interesses. Um dos objetivos específicos da SD foi “orientar os alunos por meio de uma aula interativa, significativa e contextualizada, na qual eles possam se sentir à vontade e motivados com o

⁸ Tradução nossa: “Eu gosto”.

⁹ Tradução nossa: “Eu gosto de nadar, Eu gosto de cozinhar, Eu gosto de tricotar”.

aprendizado¹⁰ (BORGES, 2016, p. 69). Havia alguns conteúdos linguísticos (gramática, vocabulário) a serem trabalhados com os alunos, no entanto, era importante “transformar” todos esses elementos no mundo dos alunos, pois acreditamos que aprender o que é interessante para nós torna todo o processo de aprendizagem mais acessível, significativo e valioso do ponto de vista social.

Essa contextualização tomou forma nas atividades (*slides*, atividades impressas) propostas em sala de aula. Foram utilizadas imagens relacionadas às atividades que os alunos gostavam ou com as quais estavam acostumados; conversamos sobre ocupações que tinham no passado; trouxemos gêneros musicais e filmicos que eles costumam ouvir e assistir; e buscamos, para as atividades, imagens representativas de idosos, como forma de favorecer a identificação por parte dos alunos. Um dos objetivos da atividade em sala de aula, a seguir, extraída da SD em 28 de abril de 2016, era fazer com que os alunos se vissem no material, desde o conteúdo até a figura.

Name: JOHN LEAL

City: Campina Grande, PB, Brazil

Age: 62 years old

Occupation: University teacher

Likes: to watch TV, to read books, to go to the cinema, to play tennis and football on weekends, rock music and Chinese food, pets.

Don't like: To dance

Personality: *Talkative, Easygoing, Optimist, sometimes disorganized*



Figura 2- Perfil de rede social - SD (BORGES, 2016, p. 77)

Durante a entrevista, quando questionados sobre a contribuição do aprendizado de língua inglesa nas suas vidas, todos os alunos expressaram o prazer de ter a oportunidade de aprender o idioma. Alguns alunos afirmaram reconhecer seu *status* de língua global, apresentando como uma implicação desse conhecimento a possibilidade de viajar e interagir com outros falantes de inglês, de acordo com os excertos a seguir (BORGES, 2016, p. 35-36):

¹⁰ Original em inglês: “To guide the students through an interactive, meaningful and contextualized class in which they can feel comfortable and motivated about their learning”.

Excerto 2 - entrevista

Zélia¹¹: [...] influencia no ganho de conhecimentos que eu tenho [...] eu pretendia estudar Inglês porque justamente como eu pretendia quando me aposentasse eu viajar. [...] Eu já viajava durante todo o período [de trabalho] pelo Brasil, mas pretendia viajar para o exterior, mas não queria ir sem nenhum tipo de conhecimento de Inglês. Eu pretendia fazer o curso de Inglês justamente para ter alguma noção de conversação, para não chegar num local que não conheço ninguém com uma outra língua e não entender nada do que está sendo falado.

Excerto 3 - entrevista

Ferdinando: [...] O Inglês tá sendo uma língua hoje universal para todo canto onde você for... Por exemplo, eu não pretendo viajar para nada não, mas se for preciso eu vou... Para onde a gente vai não sabendo falar a língua do país, mas sabendo falar pode falar Inglês que eles entendem. [...] O desejo de eu aprender também outra língua, eu sempre tive vontade, aí juntar a vontade com a oportunidade... Aí, vamos lá!

Excerto 4 - entrevista

Olívia: [...] Como eu gosto muito de viajar, já tive a oportunidade de fazer várias viagens, entendeu? E senti a necessidade que a gente tem do curso de Inglês porque lá fora só Inglês, entendeu? E é muito difícil pra gente que viaja ter, assim, certo contato, pelo menos o básico, entende? Eu senti essa dificuldade. Então, quando surgiu essa oportunidade do Inglês aqui eu disse “É agora! É agora que eu vou tentar!” Pelo menos nessa parte, um contato lá fora, pelo menos o mínimo possível, né? [...] que é importante quando a gente viaja.

Podemos perceber pelos Excertos 2, 3 e 4, o desejo de Zélia, Ferdinando e Olívia de se apropriarem dos conhecimentos em língua inglesa, especialmente, para poderem viajar e se comunicar com autonomia. Zélia evidencia a sua consciência de que, para colocar em prática seus planos de viagem para o exterior, é preciso ter, pelo menos, uma noção básica da língua inglesa para poder compreender o que está sendo dito. Ferdinando demonstra a sua consciência quanto ao *status* de língua global da língua inglesa, possibilitando-o, caso decida viajar, a oportunidade de interagir em inglês e saber que será compreendido. Olívia, por sua vez, afirma que, exatamente por gostar de viajar e já ter feito muitas viagens, sabe da importância de conhecer, no mínimo, o básico na língua inglesa para poder se comunicar.

Outros alunos da turma apontaram a satisfação em ter um desejo da juventude (aprender inglês) sendo realizado na UAMA, possibilitando-os ampliar suas oportunidades de interação, como podemos observar nos seguintes excertos (BORGES, 2016, p. 35-36):

¹¹ Todos os nomes dos alunos foram alterados a fim de proteger as suas identidades.

Excerto 5 - entrevista

Alice: [O curso] influencia muito na minha vida, graças a Deus [...] desde criança eu era louca para aprender [Inglês] e eu sei alguma coisa[...] Se um dia nós sair para algum lugar que só fala Inglês, aí se a gente não sabe [A Língua Inglesa] como é que vai entender?

Excerto 6 - entrevista

Judite: [...] Aprender Inglês, ou ainda, aprender a falar Inglês, sempre foi um objetivo [...] Eu não tive oportunidade nos tempos remotos de fazer isso, talvez até por falta de tempo [...] Eu nunca tive a oportunidade de fazer o que eu sempre gostaria de ter feito, e agora aqui na UAMA eu acho que, eu posso até nem sair daqui falando Inglês, mas pelo menos compreendendo um pouco da língua para mim já é suficiente.

No Excerto 7, Rita destaca a sua percepção sobre os benefícios de aprender inglês e demonstra sua satisfação pela oferta do curso na UAMA.

Excerto 7 - entrevista

Rita: Isso [aprender Inglês] traz muitos benefícios pra pessoa, né?, para nós que estudamos aqui por que a gente pode ver alguém conversando em Inglês [...] por acaso num evento e alguém disser alguma palavra, falar alguma coisa e a gente pode entender o que foi dito através daqui [o curso de Inglês]. Foi muito bom esse curso de Inglês ser colocado na UAMA (BORGES, 2016, p. 36).

Com base nas respostas dos alunos, podemos identificar o quanto eles reconhecem na chance de aprender inglês uma prática que pode empoderá-los em alguns aspectos de sua vida social. Acreditamos, ainda, que a satisfação dos alunos com o curso de inglês da UAMA (“[O curso] influencia muito na minha vida” - Excerto 5; *Foi muito bom esse curso de Inglês ser colocado na UAMA*” - Excerto 7) pode contribuir com a sensação de valorização dos idosos como aprendizes, conforme evidenciam Boiaknoski e Fernandes (2006).

Talvez os alunos nunca viajem para o exterior, como alguns mencionaram, no entanto, eles sabem que podem usar o inglês em qualquer lugar, mesmo onde moram (no interior da Paraíba) por ter conhecimento do prestígio da língua inglesa. Em outras palavras, parece que os alunos reconhecem que podem ser ativos em sociedade devido ao fato de saberem falar a língua.

Como mencionado anteriormente neste trabalho, esse reconhecimento pode ser resultado da consciência do papel da língua como prática social (VERGA; KOTZ, 2013).

Ao falar sobre a atmosfera da sala de aula, a aluna Judite mencionou que a característica interativa da aula de inglês é de fato uma forma de inclusão social, como propõe a percepção da linguagem preconizada por Verga e Kotz (2013), bem como a perspectiva de Boianoski e Fernandes (2006). De acordo com a aluna, independentemente do histórico de cada um, uma vez que o grupo é heterogêneo em termos de escolaridade, é possível afirmar que houve inclusão social:

Excerto 8 - entrevista

Judite: [...] A heterogeneidade existente é... é o que mostra a diferença. E aqui a gente está numa turma de inclusão, de inclusão social. O objetivo maior é a inclusão social. Eu acredito que vocês [os professores] quando vieram pra cá desenvolver esse projeto foi com esse intuito, além [...] de ter em vista a educação continuada também à questão da inclusão social, porque aqui você, pela interação do grupo, você vê que está sendo muito positivo. Tudo muito positivo (BORGES, 2016, p. 96)

Acreditamos que essa interação que levou à inclusão social ocorreu também em razão da metodologia escolhida, pois promovemos, por exemplo, o trabalho em pares, através do qual os alunos não só podiam praticar a língua-alvo, mas também puderam entrar em contato com colegas que tinham conhecimentos prévios linguísticos, profissionais e/ou sociais parecidos. Entendemos a troca de conhecimentos entre os alunos como um exemplo da inclusão dentro da sala de aula durante esses momentos de prática oral. Constatamos que o conhecimento linguístico e de mundo era partilhado a todo momento, representando benefícios para todos os envolvidos.

Dessa forma, podemos afirmar que o aspecto social da aprendizagem de inglês foi contemplada no curso realizado. Verificamos que o aprendizado de inglês pode favorecer a prática da interação, possibilitando que os alunos sejam ouvidos e respeitados a partir de seus verdadeiros interesses e necessidades. Como Pizzolatto (1995, p. 97) afirma:

Assim, além do aspecto aprendizagem, as aulas de Inglês para a terceira idade servem aos alunos como uma tentativa de eles não ficarem à margem da sociedade, ou seja, restritos aos cursos que a sociedade julga serem os mais adequados a eles, tais como pintura, bordado, culinária etc.

Diante do exposto, podemos afirmar que, estar inserido naquela sala de aula de inglês da UAMA pode representar para o idoso uma oportunidade de se sentir valorizado e ativo devido à atmosfera inclusiva que é proporcionada. Nesse cenário, conforme descrito ao longo desta pesquisa, observamos que o idoso tem espaço para ser quem ele/ela é, sem preconceito, sendo respeitado quanto às suas expectativas sobre a vida e a sociedade, tendo seus desejos e limitações levados em consideração em todas as atividades promovidas. Essa perspectiva do curso de inglês desenvolvido na UAMA, contextualizado e centrado no idoso, está em sintonia com a agenda de estudos da LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), de ouvir um grupo que poderia estar marginalizado, colocando-o em evidência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma as escolhas pedagógicas dos professores do curso de inglês podem ter contribuído para a inclusão social de seus alunos idosos.

Sabemos que promover a inclusão social da pessoa idosa é uma responsabilidade de cada área da sociedade, incluindo da educação. Hoje, o idoso pode ter acesso a uma variedade de oportunidades de aprendizado, tais como estudar uma língua estrangeira. Para tornar isso possível, no contexto dessa pesquisa, foram levados em consideração as características, necessidades e desejos desses alunos.

Diante disso, foi possível constatar que a escolha dos professores por contextualizar os assuntos usando a realidade destes, mostrou-se como um meio de motivá-los à aprendizagem, facilitando-a à medida que os alunos tornaram-se protagonistas do seu próprio aprendizado. Além disso, a interação social através da língua inglesa desenvolveu nos alunos um senso de valorização.

Foi perceptível também que a aprendizagem de inglês concede aos alunos certo poder e liberdade, pois lhes permite interagir e se comunicar usando um idioma de prestígio, além de possibilitar que os alunos tenham as suas vozes ouvidas.

Ensinar inglês aos idosos exige tempo para entender quem eles são, seus anseios, expectativas, limitações e necessidades. Ao fazer isso, acreditamos que fornecemos aos alunos condições efetivas para aprender.

Apesar do foco deste artigo ter sido a análise do impacto social da aprendizagem de inglês por idosos, temos consciência da influência das dimensões cognitivas e

afetivas dessa experiência, conforme verificamos em Borges (2016). Entendemos que, por meio desse novo aprendizado, além dos idosos sentirem-se capazes e autoconfiantes pelos desafios superados, percebem-se mais integrados à sociedade em razão das novas interações que lhes são proporcionadas. Essa percepção, por sua vez, pode motivá-los, cada vez mais, a seguirem buscando novas formas de atuação social, evidenciando, assim, a importância dessa modalidade de inclusão para indivíduos dessa faixa etária.

Em suma, concluímos que, para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês seja significativo para os idosos, é preciso haver a devida compreensão, por parte dos professores, da relevância social dessa experiência para os aprendizes. Dessa forma, o professor será capaz de criar uma atmosfera em sala de aula na qual o aluno perceba-se como protagonista, por ter suas necessidades e desejos respeitados, o que, por sua vez, poderá, de fato, fazer da terceira idade a melhor idade para aprender inglês

REFERÊNCIAS

- BOIANOSKI, Célia Regina; FERNANDES, Paulo Henrique Capillé. **O professor de língua inglesa: ensinando a terceira idade**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-104-TC.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- BORGES, Elyonara Ferreira. **The best age to learn English: an action research at Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)**. 2016. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2016.
- BRASIL. **Estatuto do idoso**: Lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOMBI, Judit. English as a Lingua Franca in Intercultural Communication. In: **Bulletin of the Transilvania University of Brasov**, Brasov, v. 4 (53), n. 1, p. 183-186, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIMA, Rozeane Albuquerque; OLIVEIRA NETO, Manoel Freire de; SILVA, Hilmaria Xavier (Orgs.). **Universidade Aberta à Maturidade - UEPB**: Oito anos de educação inclusiva e transformadora [Livro eletrônico]. Campina Grande, PB: LATUS, 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUÑOZ, Carmen. **On how age affects foreign language learning**. 2010. Disponível em: <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> . Acesso em 1 de maio 2016.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada com ênfase Ensino/Aprendizado de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte Silveira. **A gente já cresceu muito: dos des/encontros da formação docente inclusiva aos indícios do desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

VERGA, Laura. KOTZ, Sonja A. **How relevant is social interaction in second language learning?** 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3759854/>> . Acesso em 11 de novembro de 2016.

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES

Adilma Gomes da Silva Machado é especialista em Ensino de Libras pela Faculdade Maurício de Nassau (2018). É professora efetiva da Educação Básica II da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do município de Conde-PB, atuando na disciplina de Língua Portuguesa/Libras. E-mail: adilmachado@homail.com

Dennis Souza da Costa é mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2018). É professor efetivo da Educação Básica III da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba do município de João Pessoa-PB, atuando na disciplina de língua inglesa. Membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). E-mail: dennis.jppb@hotmail.com

Diana Ribeiro Guimarães Farias é doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual Discursivo pela Universidade Estadual da Paraíba. Licenciada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande e professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da Paraíba. Membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). E-mail: diana.rguimaraes@gmail.com

Elyonara Ferreira Borges é graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2016). Foi professora do (1) Núcleo de Línguas (Programa Idiomas sem Fronteiras/ IsF- Inglês) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); (2) do projeto de extensão “Let's Speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na maturidade”, na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA/UEPB campus I); no (3) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB) (2014-2015), entre outras experiências de ensino. E-mail: elyonarafborges@gmail.com

Geyna Ferreira Keilbart é graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2015). Formada no Pathway Program pela Brigham Young University-Idaho (2017). E-mail: geynasud@hotmail.com

Kaline Brasil Pereira Nascimento é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (2012). Atualmente, é professora efetiva (Língua Inglesa) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no campus Campina Grande. Realiza pesquisas nas áreas de: Estudos da Tradução, Formação Docente e Educação Inclusiva. Email: k.aline.brasil@hotmail.com

Karyne Soares Duarte Silveira é doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2020) com estágio doutoral na Universidade de New Hampshire, nos Estados Unidos (2018). É professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus de Campina Grande, atuando no curso de Letras-Inglês e na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA/UEPB). Membro do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas

Estrangeiras (GEFDLE/UEPB/CNPq) desde 2012 e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) desde 2016. E-mail: karyne.soares@gmail.com

Rosycléa Dantas é doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2019). É professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões, Maceió-AL, atuando nos cursos de graduação em Letras-Inglês. Membro do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI/UFPB/CNPq) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). E-mail: rosycleads@hotmail.com