

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Gasperim Ramalho de Souza

POR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA INCLUSIVA: O LETRAMENTO CRÍTICO E A TEORIA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Belo Horizonte (MG) Dezembro de 2020

Gasperim Ramalho de Souza

POR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA INCLUSIVA: O LETRAMENTO CRÍTICO E A TEORIA DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras

Belo Horizonte (MG) Dezembro de 2020

Souza, Gasperim Ramalho de.

S729p

Por uma língua estrangeira inclusiva : o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês / Gasperim Ramalho de Souza. – 2020. 314 f. : il.

Orientador: Vicente Aguimar Parreiras

Tese (Doutorado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

Bibliografia.

1. Letramento. 2. Complexidade. 3. Educação inclusiva. 4. Pessoas com deficiência - Ensino via Web. 5. Ensino de lingua estrangeira. I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Título.

CDD: 371.9

Dedico esta tese à minha querida mãe Alice, aos meus grandes amigos Thiago, Mayla, Cibele, Lilian, a todos os meus colegas professores e alunos das escolas públicas, às pessoas que morreram durante a pandemia do Covid-19 sem que tivessem a chance de chegar a um doutorado e a todos que ousam reafirmar sua diferença em um mundo projetado e deturpado pelos "iguais".

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus Jeová por me permitir realizar esta nova empreitada, dandome saúde física e mental para a execução deste trabalho e finalização dele em meio a uma pandemia!

A minha mãe Alice que desde meu nascimento me inspirou a lutar, lutando para que eu vivesse. Aqui estou! Como já disse uma vez, perto de você todo o conhecimento se cala e todo os títulos se vão. Eu sou apenas "o seu menino".

Agradeço ao meu pai, Daniel, por acreditar na importância do meu trabalho como Professor.

Agradeço ao meu querido orientador Vicente Parreiras que desde o momento em que me viu acreditou na beleza desse projeto e na genuinidade das minhas intenções como pesquisador. Obrigado por ser um orientador que inspira seus orientandos a serem não apenas grandes pesquisadores, mas grandes seres humanos. Você orienta pelo seu exemplo!

Ao meu querido psicólogo Marconi Fernandes cujo trabalho maravilhoso tem me ajudado a entender composições e fazer marcações nesse emaranhado de linguagens chamado "vida".

Agradeço à Leonor, Marlete e Marcy pelas contribuições valiosíssimas, sem as quais esse trabalho jamais poderia ser realizado.

À Rosiê, Janete, Nina, Paula e toda equipe da Escola Estadual Maria Muzzi que fizeram meu amor pela escola pública aumentar

Ao Thiago Nascimento por me dar todo o carinho e sabedoria que só um grande irmão poderia dar.

À Mara Tavares pelo incentivo a tentar a seleção de doutorado no CEFET-MG!

À Mayla por ser fonte de luz, encorajamento e alegria em todos os momentos de minha vida.

À Cibele por sua amizade que é um verdadeiro combustível de amor, fé e carinho para lidar com as montanhas russas da vida.

Ao meu irmão Edmar e minha querida cunhada Isa pela compreensão e apoio.

Aos meus amigos e grandiosos professores da escola pública, a saber, Gislene, Eurides, Hector, Henrique, Rafael, Gabrielle, Flaviane, Daniel, Wanderson, Esli, Rita, Geisa e Alessandro e Eliane pelas valiosas lições de amor à educação.

À Lilian Gusmão e Ana Maria Gusmão por ter tornado minha quarentena tão especial e me fortalecer no período de escrita desta tese.

Á Fabíola, Fabiane e Glória que deram tanto sentido à educação e ao amor em minha vida.

À Ana Paula, Giordana, Sheila, Daniele e Addryene que me deram o carinho e apoio de muitas formas para seguir em frente com essa pesquisa.

Aos meus queridos Ilepers Roney, Carla e Danilo por me darem alegrias e ensinamentos valiosos.

À Alejandra Enriquez e ao Prof. Alfredo Artiles por acreditarem que eu faria um grande trabalho em prol da Educação Inclusiva.

À professora Rita Augusto por me lembrar que quando um negro conquista um doutorado é uma vitória para todos os negros neste país!

Aos professores Kléber Aparecido (UnB), Patrícia Costa Leite (UFSJ) e Marina Morena (IFMG) pelas parcerias que me inspiram e me motivaram como professor e pesquisador.

Ao programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLIN) do CEFET-MG pela promoção de uma pós graduação transdisciplinar e crítica.

Aos meus amigos do POSLIN e do canal INFORTEC, Mateus, Adriana, Maria Fernanda, Arcade, Gerard, Cinara, Luciana e Cássia que tornaram minha caminhada acadêmica tão prazerosa.

Ao Bernardo Nogueira de Faria Corrêa Falção (POSLIN) por ser um exemplo de funcionário público de excelência.

Às professoras Maria Tereza Eglér Mantoan (UNICAMP) e Rossana Ramos (UFPE) e ao professor Eder Pires de Camargo (UNESP) pelas conversas profícuas que me inspiraram e me instigaram a defender a educação inclusiva com muita força e amor.

Às professoras Rita de Cássio Augusto (UFMG) e Helenice Faria (UNEMAT), aos professores Rubens Lacerda de Sá (IFSP), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP) e Cláudio Humberto Lessa (CEFET-MG) que com suas leituras atentas e críticas enriqueceram tanto este trabalho.

À professora Miriam Lúcia dos Santos Jorge por ter me ensinando tanto sobre que é ser pesquisador e a implicação social disso.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos da Linguagem (GIEL) pelas partilhas de sentimentos e conhecimentos.

Agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram durante essa caminhada. O fato do nome de vocês não figurar aqui pode ser por um lapso de memória, mas nunca pela ausência de gratidão.



Caleidoscópio- Fonte: Rodrigues (2020).

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de base netnográfica (MATTAR; RAMOS, 2020; KOSINETS, 2007) tem por objetivo analisar o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva nas perspectivas do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade (JANKS, 2013; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). As referidas teorias foram escolhidas considerando seu respaldo na Linguística Aplicada, como área transdisciplinar (JORDÃO, 2016) e suas confluências teórico-práticas. Com base nessas confluências, as professoras participantes elaboraram duas sequências de atividades juntamente com o pesquisador. Essas atividades foram elaboradas e implementadas para alunos em situação de deficiência matriculados no ensino médio em duas escolas públicas, cujas aulas estavam acontecendo de forma remota devido à pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Além das atividades, a pesquisa utilizou questionários e entrevistas para a geração de dados e consequente análise e discussão deles. Os resultados obtidos através desses instrumentos mostraram que o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva apresenta vários desafios. Por exemplo, a dissociação das desigualdades sociais e econômicas no mundo globalizado e o inglês como lingua franca (RAJAGOPALAN, 2010); a incompreensão da escola como um sistema adaptativo complexo; a estigmatização da deficiência e a falta de reconhecimento das limitações do laudo médico na escola. Entrementes, a adoção de uma perspectiva inclusiva na elaboração das atividades, ancorada no Letramento Crítico e Teoria da Complexidade, possibilitou o reconhecimento da diversidade e do direito à diferença (MANTOAN, 2015; RAMOS, 2016); a evidenciação dos alunos como sujeitos que são agência e autônomos em sua aprendizagem; a importância do uso de novas tecnologias e suas affordances (PAIVA, 2010); a valorização do uso de múltiplas linguagens e a importância da criticidade de nãolinearidade para a inclusão na aula de inglês. Dessa forma, os dados mostraram que, embora houvesse vários desafios para um ensino inclusivo de inglês, as professoras conseguiram ressignificar suas concepções e suas práticas de ensino voltadas para os alunos em situação de deficiência através do questionamento da forma de ensinar e da forma de se compreender esses alunos na aula de inglês.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Complexidade; Inclusão; Situação de deficiência; Língua Estrangeira Inclusiva.

ABSTRACT

This qualitative research underpinned by netnography basis (MATTAR; RAMOS, 2020; KOSINETS, 2007) aims at investigating the inclusive teaching of English underpinned by the perspectives of critical literacy and complexity theory (JANKS, 2013; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). These theories were chosen considering their support in Applied Linguistics, as a transdisciplinary area, as well as their theoretical-practical confluences. Based on these confluences, English teachers and a support teacher have elaborated two sequences of activities together with the researcher. These activities were elaborated and implemented for students in situation of disabilities enrolled in high school in two public schools, whose classes were taking place remotely due to the Pandemic of the New Coronavirus (COVID-19). In addition to the activities, this research has leaned on questionnaires and interviews for data generation and consequent analysis and discussion related to them. The results obtained through these instruments have showed that the teaching of English as an Inclusive Foreign Language presents several challenges. For instance, the dissociation of social and economic inequalities in the globalized world and English as a lingua franca (RAJAGOPALAN, 2010); the lack of understanding of the school as a complex adaptive system; the stigmatization of disabilities and the lack of recognition of the limitations of the medical report at school. Meanwhile, the adoption of an inclusive perspective in the elaboration of activities, underpinned by Critical Literacy and Complexity Theory, has allowed the recognition of diversity and the right to difference (MANTOAN, 2015; RAMOS 2016); the evidence of students as individuals who are agents and autonomous in their learning; the importance of the use of new technologies and their affordances (PAIVA, 2012); the valorization of multiple languages use and the importance of nonlinearity and criticality for inclusion in the English class. Thus, the data showed that, although there were several challenges for an inclusive teaching of English, the teachers were able to resignify their conceptions and teaching practices toward students with disabilities by questioning their previous way of teaching as well as their view about the students.

Keywords: Critical Literacy; Complexity Theory; Inclusion; Situation of Disability; Inclusive Foreign Language

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Letramento Crítico: principais princípios para práticas
pedagógicas6
QUADRO 2: Letramento Crítico: A interdependência entre Dominação, Acesso,
Diversidade e Design7
QUADRO 3: O Paradigma da Simplicidade X Paradigma da Complexidade nas práticas pedagógicas
QUADRO 4: Letramento Crítico e Teoria da Complexidade: Confluências Teórico práticas
QUADRO 5: Direitos dos participantes de pesquisa124
QUADRO 6: Perfil das participantes128
QUADRO 7: Questionários aplicados para professores participantes132
QUADRO 8: Entrevistas realizadas com as professoras participantes133
QUADRO 9: Elaboração e implementação das atividades139
QUADRO 10: Etapas de análise dos dados na pesquisa140
OUADRO 11: Exemplos de Metodologias Ativas164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- A	tendimento	Educacional	Especializado
--------	------------	--------------------	----------------------

AD- Atividades Diversificadas

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CC- Competências Comunicativas

CEFET-MG- Centro Federal de Educação Tecnológica

EE- Educação Especial

EI- Educação Inclusiva

ILF – Inglês como Lingua Franca

LA- Linguística Aplicada

LC - Letramento Crítico

LD-Livro didático

LE- Língua Estrangeira

LEI- Língua Estrangeira Inclusiva

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI- Plano de Desenvolvimento Individual

PET- Plano de Estudos Tutorados

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SACs- Sistemas Adaptativos Complexos

TC- Teoria da Complexidade

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão pluri/multi/interdisciplinar(integração)	34
Figura 2: Exemplos de comportamentos em Sistemas Adaptativos Complexos.	92
Figura 3: O Espaço de Fases	96
Figura 4: Mandala: A Complexidade das Experiências dos Professores	107
Figura 5: Mandala: A Complexidade do Ensino e Aprendizagem de Língua na Sala de Aula	
Figura 6: O Tetragrama de Morin	111
Figura 7: A inter-relação Letramento Crítico, Teoria da Complexidade e Líng Estrangeira Inclusiva	_
Figura 8: Representação de Competência Comunicativa sob a ótica da complexidade	149
Figura 9: Exemplo de um efeito óptico produzido dentro de um caleidoscópio.	158
Figura 10: Amostra de Atividade Elaborada para PET II	189
Figura 11: Amostra de Atividade Elaborada para PET III	196

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Sobre os percursos e percalços que me trouxeram até aqui	
1.2 Pesquisa sobre inclusão na aula de inglês? Pra quê?	
1.3 O que esta pesquisa se propõe a fazer?	25
1.4 A (des)organização ou auto-organização dessa tese	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 A Linguística Aplicada no Brasil e no mundo: Olhando pelo "Retrovisor"	28
2.2 A Educação Inclusiva: Aprendendo com e pelas diferenças	37
2.2.1. Educação Inclusiva no Brasil e no mundo: de onde saímos e para onde estamos	
indo	
2.2.2 A Formação de professores na perspectiva Inclusiva	
2.2.2.1 A concepção sobre ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva	
2.2.2.2 A adaptação das atividades: Da sua compreensão à sua desconstrução	
2.2.2.3 A função e contradição do laudo médico na Educação Inclusiva	
2.2.2.4 Avaliação na Educação Inclusiva: entre os objetivos e a subjetividade	
2.2.3 A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de Líng	-
Estrangeiras: Um diálogo transdisciplinar urgente	
2.3 De Letramento a Multiletramentos	
2.3.1. O Letramento Crítico: ler, escrever e questionar as desigualdades no mundo	
2.3.2 Inglês como Língua Estrangeira e os privilegiados no mundo globalizado	67
2.3.3 A interdependência entre Dominação, Diversidade, Acesso e Design para se	
compreender o Letramento Crítico no ensino inclusivo de inglês	
2.3.4 O Letramento Crítico e a formação de professores de inglês visando à inclusão	
2.4 A Teoria da Complexidade: um tecido de teorias e acontecimentos	
2.4.1 A Teoria da Complexidade: Afinal, para que serve?	
2.4.2 De Sistemas a Sistemas Adaptativos Complexos	
2.4.2.1 Características dos Sistemas Adaptativos Complexos	
2.4.3 A língua e a linguagem como Sistemas Adaptativos Complexos	
2.4.3.1 A língua inglesa como um Sistema Adaptativo Complexo	
2.4.4 Teoria da Complexidade e a formação de professores de inglês para a inclusão2.5 Agora é LEI! Contribuições do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade para e le l	
uma Lingua Estrangeira Inclusiva	
3 METODOLOGIA	
3.1. Natureza da pesquisa e as relações com as teorias escolhidas e objeto de estudo	
3.1.1 Questões de ética na pesquisa a ser realizada	
3.2. Objetivos da pesquisa	
3.2.1. Objetivo Geral da pesquisa	
3.2.2 Objetivos Específicos da pesquisa	
3.3 Contexto da pesquisa	
3.3.1 Os participantes da pesquisa	
3.4 Instrumentos e Procedimentos de geração e análise dos dados	
3.4.1 Questionários	
3.4.2 Entrevistas semiestruturadas	
3.4.3 Atividades diversificadas, suas características e seu contexto de elaboração e	
implementação	.134

3.5 Análise e Discussão dos dados	
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
4.1. Análise e discussão dos questionários	
4.1.1 Concepções sobre o ensino de Língua Inglesa na Escola Pública	
4.1.2 Concepções sobre o ensino de Língua Inglesa na turma de inclusão	
4.1.2.1 Desafios para o ensino na turma de inclusão	
4.1.2.2 Possibilidades para o ensino na turma de inclusão	.158
4.1.1.1Reflexões sobre essas concepções e sua relação com o ensino inclusivo de	
inglês	
4.2 Análise e discussão das entrevistas	
4.2.1 As condições iniciais para elaboração das atividades	
4.2.1.1. A Receptividade à pesquisa e a compreensão das teorias relacionadas à ela	
4.2.1.2 As características pessoais das professoras	
4.2.1.3 Visão das professoras sobre a relação entre professor e aluno (em situação ou n	
deficiência)	
4.2.1.4. A relação entre as professoras de inglês e a professora de apoio	
4.2.1.5. Contexto de trabalho no momento da participação na pesquisa: A pandemia e	
emergências	
4.2.2 Possibilidades de Emergência do Letramento Crítico e Teoria da Complexidade du	rante
o processo de elaboração das atividades	
4.2.2.1 Elaboração de atividades do PET II: Múltiplos Modelos de Aprendizago	em e
Affordances	
4.2.2.2 A importância da autonomia no processo de aprendizagem	
4.2.2.2.1 Amostras das atividades elaboradas a partir do PET II	187
4.2.2.3 Elaboração de atividades do PET III: A inter-relação entre o crítico e o acessíve	
4.2.2.4 Amostra de atividades elaboradas a partir do PET III	
4.2.3 Reflexões sobre as condições iniciais, o processo de elaboração das atividades à l	
Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade e sua relação com o ensino inclusiv	
inglês	
4.3. Análise e discussão da implementação das atividades	
4.3.1. Contribuições para a formação da Professora Marina	
4.3.1.1. Visão transdisciplinar e multimodal do ensino de inglês	199
4.3.1.2. Mudança na Înteração com o aluno em situação de deficiência e	seus
familiares	201
4.3.1.3. Autonomia do aluno e do professor	202
4.3.2. Contribuições para a formação da Professora Míriam	203
4.3.2.1. A compreensão do ensino inclusivo como um sistema com muitas partes inter	-
relacionadas	203
4.3.2.2. A consciência de si mesma como um sistema em evolução	206
4.3.3. Contribuições para a formação da Professora Luísa	207
4.3.3.1. Da frustração à entropia	207
4.3.3.2. Compreensão do sentido de inclusão por meio do Letramento Crítico	209
4.3.4. Contribuições Confluentes	212
4.3.4.1. De adaptação de atividades à restruturação e da reestruração a uma constante	
mudança	213
4.3.4.2. A compreensão do aluno para além do seu laudo médico	216
4.3.4.3. A inclusão mediada pela criticidade, transdisciplinaridade e muitas	
linguagens	219
4.3.4. O caos, a (des)ordem e a abertura para o futuro	225
•	

4.4 Desafios e Possibilidades para o ensino de inglês como Língua Estrangeira	
Inclusiva	225
4.4.1 Desafios para a promoção de uma Língua Estrangeira Inclusiva	225
4.4.1. 1 A dissociação das desigualdades sociais e econômicas no mundo globaliz	
inglês como lingua franca	
4.4.1.2 A incompreensão da escola como um sistema adaptativo complexo	
4.4.1.3. A estigmatização da deficiência	
4.4.1.4. O reconhecimento das limitações do laudo médico na escola	
4.4.2. Possibilidades para o ensino na turma de inclusão	
4.4.2.1. O reconhecimento da diversidade e do direito à diferença	233
4.4.2.2 Os alunos como agência e dotados de autonomia em sua aprendizagem	
4.4.2.3. O uso de novas tecnologias e suas <i>affordances</i>	
4.4.2.4. A valorização das múltiplas linguagens da inclusão	
4.4.2.5. A promoção da inclusão por meio da criticidade	
4.4.2.6. Desordenar para incluir.	
4.4.4 Que a LEI seja cumprida!	
5. CONCLUSÃO	
5.1 Revisitando a proposta da pesquisa	238
5.1.1 Quais concepções têm o professor regente e o professor de apoio sobre o ens	
inglês para alunos em situação de deficiência?	
5.1.2 Quais as possibilidades e desafios para a elaboração de atividades embasadas	
Letramento Crítico e Teoria da Complexidade nas concepções do professor de ingl	lês e do
professor de apoio?	241
5.1.3 Quais as contribuições dessa experiência de elaboração e implementação das a	atividades
para a prática de ensino inclusiva do professor de inglês	
5.2 Contribuições da pesquisa para o ensino inclusivo de inglês	243
5.3 Limitações dessa pesquisa como emergências para outras pesquisas ou abertura	a para
novos questionamentos	244
5.4. Das considerações (que não podem ser) finais	245
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICE A	276
APÊNDICE B	277
APÊNDICE C	282
APÊNDICE D	286
APÊNDICE E	288
APÊNDICE F	300

1 INTRODUÇÃO

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além... Paulo Leminski

Um dos maiores desafios vividos pelos professores de inglês atualmente é o de ensinar essa língua de forma significativa para alunos inseridos em turmas de inclusão. A expressão 'turma de inclusão' se refere, nesta pesquisa, a uma turma na qual pelo menos um aluno em situação de deficiência tenha sido inserido para fins de inclusão, podendo esse aluno possuir uma deficiência física, mental, intelectual ou qualquer transtorno global de desenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o autismo (FACION, 2005). É oportuno comentar que, ao me referir aos alunos de uma turma de inclusão – ou a qualquer pessoa que tenha uma deficiência -, faço uso do termo 'alunos em situação de deficiência', o qual foi utilizado pela Prof. Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan em uma roda de conversa,¹ intitulada 'Inclusão e Transdisciplinaridade', da qual participei recentemente como mediador. O termo utilizado pela Profa. Mantoan ressalta o fato de que as barreiras criadas por uma sociedade não inclusiva colocam as pessoas em uma situação de deficiência (SANCHES; TEODORO, 2006; SANCHEZ, 2012) caracterizada pelo impedimento do gozo pleno de sua liberdade e de seus direitos como aprendizes e cidadãos, consequentemente suas diferenças são estigmatizadas. Neste trabalho, dando enfoque ao contexto de ensino e aprendizagem, usarei mais frequentemente o termo alunos em situação de deficiência ²para frisar a exclusão praticada por diversas barreiras criadas no espaço escolar.

⁻

¹ A roda de conversa está disponível no Canal INFORTEC (Núcleo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG, coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras) por meio do link https://www.youtube.com/watch?v=oCwFbAbUP6w&t=620s. Entrementes, friso que o foco desta pesquisa é o professor enquanto um profissional que precisa tomar decisões diante da complexidade das diferentes deficiências e/ou transtornos que seus alunos possuam.

² Opto por não utilizar uma sigla para esse termo para não incorrer na possibilidade de reducionismo da situação desses alunos ao longo da leitura desta tese. Compreendo que algumas siglas podem omitir palavras que precisam ser repetidas para provocar um incômodo necessário no leitor.

Posto isso, o presente estudo se circunscreve no ensino de inglês no contexto da educação inclusiva. O conceito de educação inclusiva, neste trabalho, se refere a uma educação para todos pautada na diversidade e na diferença (MANTOAN, 2003), valorizando o potencial de aprendizagem de todos os alunos, em especial os que possuem alguma deficiência — público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a Educação Inclusiva é um movimento educacional mais amplo que abrange diversos grupos sociais, além daqueles assistidos pela Educação Especial, como abordarei detalhadamente na seção 2 do capítulo de fundamentação teórica.

Considerando que o ensino de inglês de forma inclusiva também precisa estar subsidiado por teorias respaldadas na Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, recorro ainda à teoria do Letramento Crítico³ e à Teoria da Complexidade (doravante LC e TC, respectivamente). Convém salientar que, antes de discutir no capítulo a seguir o quadro teórico composto pelas teorias mencionadas, acho relevante apresentar minha motivação como pesquisador para a realização desta pesquisa, bem como a relação de tal motivação com o objeto de estudo e a justificativa de minha investigação. Após isso, apresentarei os objetivos da pesquisa e a hipótese subjacente a ela. Finalmente, encerro esta introdução explicando como estão organizados os capítulos desta tese.

1.1. Sobre os percursos e percalços que me trouxeram até aqui

Tendo em mente minha motivação como pesquisador, eu poderia apresentá-la a partir de um discurso supostamente comovente; afinal, eu nasci prematuro (menos de 6 meses), o que – associado a outros fatores – levou os médicos a me **desenganar**. Esse era – e talvez ainda seja – o termo usado para se referir aos **casos perdidos** do ponto de vista médico. Antes de meu nascimento, minha mãe já convivia com os discursos de que, por prosseguir com a gravidez arriscada, um de nós dois – ou ainda os dois – poderia morrer. Além disso, os médicos

_

³ Neste trabalho, diferentemente de alguns autores que usam 'letramentos críticos' (ROJO, 2009; DUBOC, 2012) para se referir a uma multiplicidade de perspectivas que esse letramento oferece em outros contextos, eu opto pelo uso do termo no singular para minimizar subjetividades teóricas.

afirmavam que, caso sobrevivesse, eu nasceria com alguma deficiência física ou intelectual grave. Tamanha foi a surpresa deles, tanto dos médicos quanto de minha mãe, ao ver que essa **profecia** não se cumpriu quando nasci. É inegável que essas condições iniciais ⁴que perpassaram meu nascimento tenham contribuído para meu interesse sobre as questões ligadas à inclusão. Afinal, em termos metafóricos, vejo a minha trajetória como um sistema composto por muitos componentes que interferiram – e ainda interferem – no meu comportamento como ser humano. Sendo assim, ao longo de minha trajetória neste universo, não desconsidero as influências e as consequências dos processos e dos eventos, por mais simples que aparentam ser, em minhas ações. A exemplo disso, o meu nascimento em um contexto rodeado de estigmas sobre a deficiência, certamente, aguçou meu olhar para as questões relacionadas à inclusão.

É imperativo que eu ressalte, entretanto, que não foi unicamente a conjuntura do meu nascimento o que me compeliu a pensar e repensar a inclusão na área da educação e, em especial, no ensino de inglês. A inclusão significa para mim, acima de tudo, um enfrentamento de privilégios a luta por justiça social por meio da educação. Além disso, retomando o contexto de meu nascimento, não desejo endossar a ideia de que fui **sortudo** por não ter nascido com nenhuma deficiência e tampouco a ideia de que eu não teria aprendido a língua inglesa caso eu estivesse em uma situação de deficiência.

Conforme o passar dos anos, eu fiquei fascinado por aprender uma língua estrangeira – o inglês em especial, por todo o contato que eu tinha com essa língua através dos filmes, músicas, etc. Todas as vezes em que eu **falava inglês**, era como se eu pudesse ser outra pessoa e estar em lugares em que eu não poderia estar devido à minha cor, à minha condição socioeconômica, dentre outras questões identitárias que perpassavam minha existência na infância. O que quero dizer com isso é que eu me sentia excluído de muitas formas!

Eu percebia essa exclusão em praticamente tudo que me rodeava, até nas histórias infantis que eu lia. Naquela época, eu estranhava a minha falta de encantamento por elas. Embora já atento

⁴ Quando eu utilizo a expressão "condições iniciais" que foi muito explorada por Gleick (1987) não estou endossando a ideia de que todos os acontecimentos estão pré-determinados pelas condições iniciais, mas de que elas podem contribuir ou não para que os eventos sigam um determinado curso.

à minha inquietação, eu ainda não sabia como expressar aquele descontentamento diante de 'A Branca de Neve e o Sete Añoes', de 'O Patinho Feio' ou de 'O Corcunda de Notre Dame', por exemplo. Compreendo hoje que meu desconforto em face dessas histórias era oriundo de um elemento comum em todas elas conforme Ramos (2016): as pessoas não consideradas normais não tinham um final plenamente feliz. Ao que parece, elas não tinham os mesmos direitos que os outros personagens, bem como suas narrativas de vida não apresentavam a mesma relevância no mundo ficcional, relegando-as a uma existência meramente acessória. Seu final feliz era o contentamento de ver as pessoas que amavam sendo felizes; essas personagens ditas não normais nunca eram assim tão felizes ou dignas de um destino grandioso e de eterna felicidade. É fácil exemplificar isso: na história de A Branca de Neve e os Sete Anões, por exemplo, ao final da história, os anões continuaram sozinhos como se fossem assexuados! Quanto aos protagonistas, estes tiveram seu final supostamente feliz quando encontraram seus iguais, ou seja, as pessoas consideradas perfeitas de acordo com os padrões físicos de beleza vigentes naquela sociedade da narrativa. O que desejo destacar é que aprender uma outra língua significava para mim a chance de reescrever minha história – ou uma criar uma outra –, de modo que eu pudesse viver as minhas diferenças sem ter que disfarçá-las para ser como os iguais, ou ter uma existência acessória ou mesmo ter que me contentar com a felicidade dos os outros, sem que a minha felicidade fosse igualmente importante.

De volta à minha infância, em 1991, aos 7 anos de idade, fui matriculado em uma escola municipal. Uma das primeiras coisas que observei – e que me intrigava deveras – era a forma de divisão das turmas. Embora eu estivesse na chamada turma A, eu não me sentia confortável com o fato de outras crianças estarem em turmas B, C e D, as quais eram chamadas turmas dos **alunos difíceis**, ou que **não aprendem**. Aquela segregação e suas consequências já me incomodavam. Entretanto, havia também uma segregação ainda mais comum nesse momento: a separação dos alunos em situação de deficiência dos alunos ditos **normais**.

Cabe salientar que, naquela época, os alunos que tinham alguma deficiência ainda eram chamados de **portadores de deficiência**, sendo assim, em função de suas características, ou faziam parte de instituições especializadas, ou sequer frequentavam a escola.⁵

De volta à minha trajetória no ensino fundamental, comecei a estudar inglês na 5ª série (atual 6º ano). Meus pais não tinham condições de pagar aulas de inglês para mim. Desse modo, eu via na escola pública minha única chance de aprender essa língua. Logo nas primeiras aulas, a ideia de falar outra língua já era algo que me fascinava. Desde então, decidi que me tornaria professor de língua inglesa. Esse desejo foi ficando ainda mais pujante durante o meu ensino médio, cursado em uma escola estadual (e onde vi as segregações persistirem). Enquanto adolescente, já conseguia enxergar claramente que falar uma língua estrangeira, especialmente o inglês, era um **capital simbólico** (BOURDIEU, 1986) determinante para a ascensão social. Isso também fortaleceu meu desejo de ser professor de língua inglesa. Além disso, eu sabia que havia encontrado uma profissão que me daria um acesso importante e significativo à vida de outras pessoas, bem como me possibilitaria ajudá-las de alguma forma. Hoje, por meio das palavras de Rajagopalan (2003) especialmente, compreendo ainda mais a dimensão dessa profissão:

Presume-se que o que torna o linguista apto para ajudar os outros é o conhecimento especializado que ele possui, ou seja, o linguista se auto-outorga um dever - junto com o dever, um enorme privilégio - na medida em que se considera detentor de um saber que lhe dá acesso às verdades sobre a linguagem, verdades essas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21)

No curso de Letras, optei pela habilitação em língua inglesa. Mais uma vez, um desconforto me acometeu: sentia falta de disciplinas e/ou discussões sobre o que seria um ensino inclusivo de inglês. Em 2005, ainda durante o meu segundo período de graduação, comecei a lecionar em uma escola pública. Nesse mesmo período, observei que muitos colegas evitavam lecionar em escolas públicas, como se isso fosse um **atestado de decadência profissional**. Lutando contra

⁵ Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) reforçar o direito a educação para todos os alunos (assim como a própria Constituição Federal em seu artigo 205, no ano de 1988), apenas em 2008 houve a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual serviria de base para inserção dos alunos em situação de deficiência nas escolas públicas regulares.

esse triste estereótipo, fortaleci meu interesse em ter uma educação sólida durante a minha graduação, de forma a aperfeiçoar a minha prática e defender a excelência no ensino de inglês na escola pública **para todos os alunos**. Minha atuação na rede estadual testemunhando a exclusão de vários grupos de alunos (em situação de deficiência ou não) me motivou a fazer um mestrado em linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em minha dissertação de mestrado, defendida em agosto de 2014, encerrei a seção de agradecimentos especiais com as seguintes palavras: "A todas as pessoas que de alguma forma foram ou se sentem estigmatizadas ou excluídas porque ousaram existir do jeito que são em algum sistema, em algum contexto" (SOUZA, 2014, p.9). Minha dissertação tinha como objetivo principal refletir sobre os significados do ensino e aprendizagem de inglês para alunos em contexto de estigmatização, porque eram alunos repetentes, considerados **indisciplinados** e **fracassados**. Esses alunos, embora fossem excluídos de diversas formas em sentido social e escolar (por serem até mesmo colocados em uma turma **especial** para acelerar sua aprendizagem e, principalmente, sua saída da escola), gozavam de uma condição considerada um privilégio na sociedade: não possuíam nenhuma deficiência física (ou transtorno) ou, pelo menos, não possuíam algum laudo médico que pudesse ser usado para 'predeterminar' seu sucesso no processo de aprendizagem. Isso me fez repensar a importância de se estudar o **Ensino de Inglês e Inclusão** como objeto de estudo para minha, até então, futura tese de doutorado.

Embora já tivesse lecionado em várias turmas com alunos disléxicos, autistas, cegos, com baixa visão, dentre outras deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, eu não possuía naquela época um conhecimento que me permitisse ensinar inglês de forma realmente inclusiva para aqueles alunos, bem como não tinha tempo para participar de cursos relacionados à inclusão. Minha participação mais efetiva em eventos relacionados à educação especial e

⁶Minha dissertação de mestrado, intitulada 'Novos Significados para o Ensino e Aprendizagem de Inglês: O Letramento Crítico em uma turma de Aceleração', teve como ponto de partida o meu incômodo diante do suposto critério de separação de alunos considerados **bons** em turmas **boas** e alunos **ruins** em turmas ruins. Isso era algo que eu observava (e que me intrigava) desde o início de minha trajetória escolar como relatei anteriormente.

⁷ Embora eu compreenda o ensino como indissociável da aprendizagem, neste trabalho, usarei a expressão 'ensino e aprendizagem' para explicitar e enfatizar não apenas a relação entre professor e aluno, mas também suas especificidades como agentes que interagem entre si.

inclusiva começou em 2017 quando eu iniciei uma pós-graduação *lato sensu* nessa área (Educação Especial e Inclusiva). Dessa forma, comecei a produzir materiais mais diversificados (utilizando diferentes recursos e estratégias para o ensino), bem como busquei mais conhecimento sobre abordagens diferenciadas que estivessem centradas nos alunos em contexto de inclusão e que refletissem acerca de seus diferentes estilos de aprendizagem, inteligências e potencialidades.

Ainda sobre minha trajetória profissional relacionada à inclusão, destaco minha atuação mais recente, durante o ano de 2018, como professor de uma aluna diagnosticada com Esquizofrenia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), momento em que tomei decisões ainda mais embasadas e, acima de tudo, pautadas na interação ⁸com essa aluna, de modo que ela tivesse o mesmo direito de aprender uma língua estrangeira sem que as atividades fossem simplesmente **adaptadas** a ela. Os resultados foram positivos, considerando a aluna como centro de aprendizagem para além do laudo médico (certamente respeitando suas orientações, mas não as usando para estigmatizá-la). Diante disso, busquei mais teorias com o desejo de investigar como outros professores poderiam proporcionar aos alunos em contexto de inclusão uma experiência de ensino/aprendizagem ainda melhor.

1.2 Pesquisa sobre inclusão na aula de inglês? Para quê?

Esta pesquisa se justifica a partir de duas preocupações. Primeiramente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a língua inglesa "pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa" (BNCC, 2018, p.241). Nós, enquanto educadores, não podemos nos eximir de nosso papel e de nossa contribuição como mediadores do processo de ensino e aprendizagem no aspecto de possibilitar o acesso de alunos em contexto de inclusão a uma experiência de aprendizagem significativa, que transcenda a ideia de simplesmente manter esses alunos dentro da sala de aula sem nenhuma interação real

-

⁸ Eu utilizo a palavra 'interação' como sinônimo de múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre as pessoas e as coisas em sentido não apenas cognitivo, mas social e cultural (PIAGET, 1988; VYGOSTKY, 1998).

com os colegas e com os diversos textos trabalhados em língua inglesa. De acordo com Cordeiro (2003), o professor é a ponta do iceberg para que os alunos possam realmente participar de uma educação inclusiva. De forma análoga, assim como a ponta de um iceberg pode significar o desprendimento de um pedaço de gelo a partir de uma grande geleira, o professor inclusivo (FÉLIX, 2007) pode representar o desprendimento de um sistema muito maior que compreende a inclusão. A ideia de inclusão também abrange o acesso à língua inglesa como um direito que não pode ser negado a alunos em situação de deficiência, e o professor, como já dito, tem um papel muito importante na consecução e manutenção desse direito.

A segunda preocupação reside no fato de que, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação⁹ em 2018, 80% das escolas públicas do país têm pelo menos um aluno com algum tipo de deficiência. Reconheço esse fato como uma conquista do movimento de inclusão educacional que requer atenção e intervenção pedagógica apropriadas. Conforme um relatório elabora em 2014¹⁰ pela Diretoria de Educação Especial em Minas Gerais, temos mais de 60,000 alunos com alguma necessidade educacional especial distribuídos em mais de 12.000 escolas estaduais e municipais. Embora exista vasta literatura acadêmica sobre práticas pedagógicas diferenciadas para alunos com alguma deficiência (STAINBACK, 1999; SKLIAR, 1997; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003), além de legislações específicas (BRASIL, 1996, 2008, 2015), diversos autores, como Medrado e Celani (2017), Jordão (2016), Lima (2009) e Signorini e Cavalcanti (1998), têm denunciado a falta de pesquisas voltadas para o professor de línguas estrangeiras — especialmente o de língua inglesa, o qual deseja ensinar a língua estrangeira em uma perspectiva inclusiva e transdisciplinar que não se limite ao laudo médico¹¹ dos alunos.

_

⁹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/74371-cresce-a-cada-ano-o-numero-de-criancas-atendidas-pela-educacao-especial-no-brasil?Itemid=164. (Acesso em 19 set 2020).

¹⁰ Até a publicação desta tese ainda não havia outro relatório mais atualizado disponível.

¹¹ Não pretendo com este trabalho desmerecer a importância do laudo médico, mas repensar sua funcionalidade em um ensino inclusivo de uma língua estrangeira (e materna). Posteriormente, eu retomarei a discussão sobre essa questão.

Sabemos, contudo, que, embora exista grande repercussão do movimento de Educação Inclusiva, ainda há muita atenção voltada para as questões clínicas relacionadas às deficiências dos alunos no sentido de se focar nas supostas limitações oriundas de sua deficiência ou transtorno mental e não nas potencialidades delas advindas. Posto isso, é papel da escola e, por extensão, do professor de inglês, dar foco às potencialidades emergentes das condições desses alunos em situação de deficiência. Todavia, os professores de inglês, assim como os professores das demais disciplinas, raramente possuem educação pedagógica específica para lidar com essas questões. Dessa forma, reforço a necessidade de se repensar o ensino de inglês a partir de teorias que estejam intimamente ligadas à inclusão desses alunos como cidadãos por meio de um ensino pautado em interações significativas e críticas (RAJAGOPALAN, 2003; SÁ; SECCATO, 2017).

Destarte, espero oferecer com esta pesquisa uma contribuição inédita ao campo da linguística aplicada, por aumentar a compreensão e a aplicabilidade de teorias que promovam um ensino inclusivo na aula de língua inglesa. Assim, este trabalho pode não apenas retomar e ampliar as teorias apresentadas recentemente no campo da linguística aplicada, a saber, o Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade, mas também apresentar uma nova perspectiva de diálogo entre importantes teorias transdisciplinares para o ensino (e consequentemente a aprendizagem) de inglês no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, ressalto uma vez mais que as implicações teóricas desta pesquisa são de caráter transdisciplinar e crítico nos diversos âmbitos do ensino e aprendizagem de uma língua. Esta pesquisa oferece, portanto, subsídios para que professores de línguas estrangeiras possam lançar um novo olhar sobre as interações com os alunos em situação de deficiência, bem como sobre a produção de material didático diversificado e significativo. Ademais, esta pesquisa implica, acima de tudo, em uma reflexão crítica por parte do professor sobre sua práxis (FREIRE, 2019) e sobre o ensino de língua inglesa no contexto da educação inclusiva como um ato de resistência contra a negação do direito de qualquer aluno de aprender uma língua estrangeira. Uma vez aclarada a justificativa desta pesquisa, apresento brevemente os objetivos¹² que a norteiam a seguir.

_

¹² Na seção de Metodologia, o objetivo geral e os objetivos específicos serão detalhados.

1.3 O que esta pesquisa se propõe a fazer?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva nas perspectivas do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade. Esse objetivo pode ser vertido na seguinte pergunta central: Quais as contribuições da teoria do LC e da TC para o professor de inglês atuando numa turma de inclusão na escola pública? Esta pergunta desdobra-se nas seguintes perguntas: (i) Quais concepções têm o professor regente e o professor de apoio sobre o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência?; (ii) Quais as possibilidades e desafios para a elaboração de atividades embasadas no LC e TC nas concepções do professor de inglês e do professor de apoio?; e (iii) Quais as contribuições dessa experiência de elaboração e implementação das atividades para a prática de ensino inclusiva do professor de inglês?

Assumo a hipótese de que o LC e a TC apresentam concepções de língua e linguagem que podem ajudar o professor de língua inglesa a compreender e a ensinar a língua estrangeira em uma perspectiva crítica (FREIRE, 1970, LUKE, 2012, CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001), e transdisciplinar, na qual a língua estrangeira, assim como o seu ensino e aprendizagem, são concebidos como um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA; NASCIMENTO, 2011).

Convém salientar que, neste trabalho, emprego o termo 'língua' como sendo uma atividade cognitiva e social que resulta e interfere nas diversas interações entre os indivíduos em suas práticas sociais (CASTILHO, 1998; VYGOSTSKY, 1998). No que concerne à 'linguagem', eu a compreendo como uma faculdade que se refere à "capacidade de criar sistemas de representação, ou sistemas simbólicos, através dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal, será usado para significar determinada coisa (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p.9). Desse modo, compreendo que a língua é um sistema que apresenta diversos elementos biológicos, químicos, físicos e psicológicos que interagem com diversos elementos sociais que nos ajudam a usar essa língua para diversos objetivos com diversos desdobramentos sociais, políticos, etc.

A linguagem, por sua vez, é um sistema ainda mais amplo no sentido de que ela envolve a manifestação de muitas outras formas de significação e expressão, tais como a linguagem matemática, a linguagem musical, a linguagem cinematográfica, a linguagem escrita, dentre outras (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p. 9). Ou seja, a linguagem assumi várias formas de significação que transcendem a estrutura de uma língua (materna ou estrangeira). Dessa forma, língua e linguagem assumem, a meu ver, uma dimensão cognitiva, sociointeracional (VYGOSTSKY,1998), dentre outras que ressaltam suas nuances complexas ou multifacetadas. Assim, essas concepções de língua e linguagem¹³ estão presentes no LC e na TC, cujas contribuições para uma educação inclusiva na aula de inglês são o alvo da presente pesquisa.

1.4. A (des)organização ou auto-organização desta tese

Considerando que a presente tese também tem como pilar teórico a Teoria da Complexidade, torna-se muito difícil falar em 'ordem', sem que haja, no mínimo, uma desconfiança ou receio de minha parte como pesquisador uma vez que a teoria supracitada, como veremos no capítulo 2, endossa a emergência de novos padrões conforme um sistema (tal como esta tese) se autorganiza. Contudo, na tentativa de uma se organizar um texto visando uma leitura fluida, esta tese está organizada em cinco partes as quais apresento a seguir.

Nesta introdução, contextualizo e justifico meu objeto de estudo, bem como os objetivos gerais e específicos que norteiam a referida pesquisa. No segundo capítulo, apresento uma revisão de literatura que se inicia com uma contextualização sobre a linguística aplicada transdisciplinar nos anos 90 seguida de uma contextualização sobre o conceito de educação inclusiva e sua relação com a linguística aplicada. Posteriormente, apresento ao leitor os pressupostos teóricos do Letramento Crítico e da Teoria da complexidade em seções específicas para cada uma delas. Essa forma de exposição do quadro teórico envolvendo o LC e a TC visa a explanar didaticamente as características, as possibilidades e os desafios que essas duas teorias apresentam para o ensino de inglês na perspectiva inclusiva. Encerro o segundo capítulo com a

_

¹³ Ressalto essas concepções posteriormente ao apresentar o quadro "Confluências Teórico- Práticas do LC e do TC" na última seção da fundamentação teórica.

proposta de inter-relação entre o LC e a TC, explicitando como elas convergem para um ensino de inglês inclusivo ou, para o que cunhei, Língua Estrangeira Inclusiva (LEI).

No terceiro capítulo, apresento a metodologia empregada nesta pesquisa, de caráter qualitativo, na forma de um estudo de caso, explicando sua natureza, o contexto de investigação e a relevância dessa escolha. Nesse capítulo, discorro ainda sobre o contexto de realização desta pesquisa, as participantes, ¹⁴ os instrumentos utilizados na geração de dados, bem como os procedimentos para análise e discussão dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos referidos dados com base nas teorias do LC e TC. Primeiramente, apresento as concepções evidenciadas pela professora de apoio e pelas professoras de inglês entrevistadas sobre o papel da língua inglesa na escola pública, bem como as concepções delas sobre a relevância do ensino de inglês para os alunos em situação de deficiência e sobre o conhecimento prévio delas acerca do LC e da TC. A seguir, analiso e discuto, com base nos resultados obtidos, o processo de elaboração (colaborativa) de atividades embasadas pelo LC e pela TC; na terceira parte desse capítulo, explicito e discorro sobre as contribuições das referidas teorias, considerando o relato das professoras de inglês após a implementação das atividades. Na quarta parte, que encerra este capítulo, apresento uma síntese dos desafios e possibilidades para o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva.

No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais sobre as principais contribuições do LC e da TC para um ensino inclusivo na aula de inglês na escola pública, assim como revisito as perguntas de pesquisa elencadas anteriormente. Aponto ainda as limitações deste trabalho e fomento algumas perguntas para pesquisas futuras que possam desafiar ainda mais a linguística aplicada pelo viés da criticidade e da complexidade rumo ao ensino inclusivo de línguas estrangeiras ou, como cunhei nesta tese, de uma Língua Estrangeira Inclusiva. Passemos, finalmente, à revisão de literatura no capítulo segundo.

_

¹⁴ Acho importante já marcar o gênero feminino aqui visto que contei com a participação de três mulheres. Estou usando a expressão "mulheres" dentro do campo da heterocisnormatividade. Outras questões identitárias dessas participantes serão abordadas no capítulo 3 (Metodologia).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A espessura das evidências foi destruída, a tranquilidade das ignorâncias foi abalada, as alternativas ordinárias perderam seu caráter absoluto, outras alternativas se desenham. (MORIN, 2005, p. 18)

Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, faço uma contextualização sobre linguística aplicada no Brasil e no mundo com foco no seu caráter transdisciplinar. Na segunda seção, abordo o conceito de educação inclusiva e explicito sua relação com a linguística aplicada. Na terceira seção, discuto os pressupostos teóricos do Letramento Crítico, considerando suas interfaces com um ensino inclusivo de inglês. Na quarta seção, apresento a Teoria da Complexidade a partir de seus conceitos básicos seguido de uma proposta de correlação entre ela e a inclusão no ensino de inglês. Por fim, na quinta seção, proponho uma revisita as duas teorias, apresentadas nas seções anteriores, de modo a mostrar como a relação de complementaridade entre elas pode promover uma Língua Estrangeira Inclusiva. Na última parte deste capítulo, correlaciono as duas teorias mostrando o diálogo entre elas e sua complementaridade para a promoção de um ensino (e consequente aprendizagem de inglês) na perspectiva de uma Língua Estrangeira Inclusiva.

2.1 A Linguística Aplicada no Brasil e no mundo: Olhando pelo "Retrovisor" 15

Falar sobre a Linguística Aplicada (LA) no Brasil é como olhar por um retrovisor, cuja função é ver o que ficou para trás sem perder de vista o que está adiante no caminho, no intento de seguir em frente, porém observando o que ficou para trás e calculando aonde se quer chegar. Ao olhar por esse retrovisor, vemos primeiramente a forma como a própria LA despontou no horizonte.

A LA surgiu "à sombra da linguística" (RAJAGOPALAN, 2003, p.77) na década de 40, nos Estados Unidos, em um contexto de guerra, que via na LA uma receita rápida para capacitar os

¹⁵ Agradeço à Prof. Rita Augusto por ter me ensinado essa metáfora tão significativa e oportuna para se compreender a linguística aplicada.

soldados a 'falar' uma língua estrangeira. O primeiro curso de LA, em 1946, começou a receber o status de aplicação de uma abordagem científica para a linguística vigente, tal como Menezes, Silva e Gomes (2009) comentam sobre a primeira revista de Linguística Aplicada chamada de *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*, publicada em 1948

o primeiro curso independente de LA aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado. Segundo o mesmo autor (Tucker) tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. LA significava a aplicação de uma chamada 'abordagem científica' ao ensino de línguas estrangeiras. (MENEZES, SILVA; GOMES, 2009, p.2).

Essa abordagem científica dada a LA fez com que ela fosse compreendida erroneamente como uma "uma aplicação da linguística" (MOITA LOPES, 2006, p.17). De qualquer forma, a LA tornou-se uma resposta à linguística chamada "pura" cujas raízes estavam no paradigma estruturalista. Este paradigma, que surgiu no Brasil em meados do século XX, concebia a língua como um sistema de regras, baseando-se principalmente nas ideias do linguista suíço Ferdinand Saussure. De acordo com Saussure (2005 apud MUSSALIM; BENTES, 2007), havia uma distinção entre língua e fala, o que resultava na separação entre a dimensão individual da língua, por exemplo, sua fonologia, morfologia e sintaxe, e a dimensão social do funcionamento da língua e da linguagem (MUSSALIM; BENTES, 2007). Embora a língua fosse considerada por Saussure como um fato social, por ser adquirida pelos indivíduos no convívio em sociedade, ele privilegiava "o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico" (MUSSALIN; BENTES, 2007, p.23).

Dessa forma, "mesmo quando a questão social era invocada, é como se o social entrasse como acréscimo às considerações já feitas sobre o indivíduo concebido associalmente" (RAJAGOPALAN, 2006, p.157). Essa tensão entre a linguagem e as práticas sociais foi um dos grandes motes da chamada "virada linguística", ou "giro linguístico", que ocorreu na filosofia ocidental durante o século XX, espalhando-se para outras disciplinas e áreas do conhecimento. Essa virada certamente contribuiu para que as questões sociais fizessem parte

¹⁶ De acordo com Moita Lopes (2009, p. 15), "é somente com o trabalho de Widdowson, também no final dos anos 1970, que aparece a primeira distinção entre LA e aplicação da linguística".

¹⁷ Para compreender mais esse paradigma e as dicotomias propostas por Saussure, sugiro a leitura de MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

da agenda da linguística nas décadas de 50 e 60. Isso impulsionou ainda mais os estudos sobre a Linguística Aplicada. A própria definição dela, que não era clara desde sua origem, começou a ter um contorno a partir de seu objeto de estudo: "a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem" (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p.2).

Embora a LA explicitasse a importância das questões sociais pertinentes à linguagem, ela ainda era encarada como uma forma de se fazer pesquisa presa a "modelos teórico-metodológicos muito rígidos (MENEZES; SILVA; GOMES (2009, p.3). Conforme Kleiman (1998), o número de linguistas aplicados era tão pequeno que era comum que eles empregassem as teorias e métodos da linguística (independentemente de sua rigidez). Isso também contribuiu para que a LA demorasse a ser compreendida como 'uma atividade' ao invés de apenas 'um estudo' (CORDER, 1973, p.10). A compreensão da LA como uma atividade gerou muitas dúvidas se ela seria apenas uma aplicação dos estudos da linguística teórica. Essa é uma das discussões que continuariam nos anos seguintes abrangendo o ensino e aprendizagem de lingua materna e línguas estrangeiras. A fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgh na Escócia, em 1956, bem como a criação do Centro de Linguística Aplicada nos Estados Unidos, em 1957, foram fundamentais para a institucionalização da LA e sua relação com o ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras como o inglês, por exemplo. Costa (2011) nos diz que

Institutos semelhantes foram criados em várias partes do mundo, visando à coleta e à análise de dados sobre o papel e o uso do inglês e de outras línguas, e resultando na criação de programas e materiais para o ensino de idiomas, bem como o treinamento de professores para a sua utilização (COSTA, 2011, p. 20).

Olhando novamente pelo retrovisor, temos outros fatos importantes para se compreender como a LA acelerava na estrada do conhecimento. Primeiramente, em 1963, foi lançada a *Revista Internacional de Linguística Aplicada*, sinalizando o primeiro Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), o qual foi realizado no ano seguinte na Universidade de Nancy, na França. De acordo com Bohn (1998), esse congresso deu ênfase à LA no ensino de línguas estrangeiras. Isso faz com que olhemos para o retrovisor novamente e

vejamos que, em menos de 10, já tínhamos uma mudança de perspectiva sobre a LA. Essas mudanças não parariam por aí.

Em 1964, foi fundada a Associação Britânica de Linguística e, no ano de 1967, surge o periódico acadêmico intitulado *Teachers of English as a Second Language* (TESOL Quartely). Esse periódico, assim como a referida associação, tornou-se espaço importante para a difusão da LA no Brasil e no mundo. Entretanto, segundo Evensen (1998, p. 74), "[a] definição da natureza da Linguística Aplicada tem sido uma questão formulada em todos os congressos da AILA, dada a forma como a LA é dinâmica e multifacetada".

No Brasil, em 1966, foi o criado o Centro de Linguística Aplicada Yázigi (CLA-Yázigi), em São Paulo. O professor Francisco Gomes de Matos foi diretor desse centro no período de 1966 a 1979. Em uma entrevista concedida a revista HELB, ele elenca as principais contribuições desse centro para a promoção da LA no Brasil:

o Yázigi contribui de várias maneiras à implantação da LA. Aponto estas: 1. Por recomendação do PILEI, Programa Interamericano de Linguística y Enseñanza de Idiomas, fundou o Centro de Linguística Aplicada em São Paulo. Fui seu primeiro Diretor (1966-1979). O Yázigi disponibilizou pessoal técnico (administração e pedagogia), espaço e recursos materiais e financeiros. Ofereceu sua infraestrutura editorial para publicação de livros elaborados segundo princípios da Linguística Aplicada da época.2. O CLA-Yázigi lançou um boletim internacional pioneiro: Creativity. New Ideas in Language Teaching. 3. Planejou e copatrocinou uma série de Seminários Brasileiros de Linguística -- em várias capitais -- destinados a professores de línguas. Em um desses Seminários (Recife, julho de 1968), plantou-se a semente do que, em São Paulo, 1969, viria a ser a ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística. 4. O CLA-Yázigi patrocinou a participação deste linguista aplicado em Congressos da AILA (Cambridge, Inglaterra, 1969; Stuttgart, 1974; Montreal, 1978). Essa participação possibilitou meu engajamento no trabalho do AILA Bureau, grupo co-gestor da referida associação internacional de Linguística Aplicada. 5. O CLA-Yázigi incentivou o uso de conceitos-chave da Sociolinguística na elaboração de material didático para ensino de inglês a brasileiros e português a estrangeiros. (GOMES DE MATOS, 2013, p.2)

Como percebemos a partir do trecho acima, dentre outras ações protagonizadas pelo CLA-Yázigi, temos a contribuição para o surgimento da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), que surgiu em 1969. Os Congressos Brasileiros de Linguistica Aplicada (CBLA), que iniciaram na década de 80, também foram fundamentais para popularização da LA no nosso país. Ainda, concernente à institucionalização da LA no território nacional, muito se deve também à professora Maria Antonieta Alba Celani¹⁸que, como pesquisadora do CNPq e professora emérita da PUC-SP, criou o Programa de Linguística Aplicada aos Estudos de línguas (agora chamado de Programa de Linguística e Estudos da Linguagem) no final da década de 60. Dessa forma, através dos trabalhos de Celani (1992), Cavalcanti (1986), Celani; Pascoal (1992), Kleiman (1995), Moita Lopes (1996, 1998), Signori; Cavalcanti (1998), Rajagopalan (1989,1997), a LA foi se tornando um campo (re)conhecido no Brasil.

Contudo, a LA não pode seguir seu caminho sem olhar novamente pelo seu retrovisor. Conforme a observação de Pennycook (2007, p. 25):

A Linguística Aplicada também tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturalistas que têm se mantido, desde Saussure, em movimento pendular. As distinções por ele estabelecidas marcaram uma guinada importante no tratamento da língua: privilegiando o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas e adotando uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade.

As palavras de Pennycook ilustram como a LA parece fazer de muitas formas um *zig-zag* para ultrapassar velhos paradigmas, ao passo que, a partir deles, também precisou aprender a se desenvolver. Talvez, uma das principais heranças do estruturalismo seja a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade considerando o uso da linguagem.

Essa dicotomia entre o indivíduo e a sociedade não se sustentou nas décadas seguintes diante da crítica ao estruturalismo, o qual não dava visibilidade às relações desiguais de poder presentes nas práticas sociais. Dessa forma, especialmente nos anos 90, temos por meio da LA um novo paradigma da linguagem como prática social. Isso ocasionou o surgimento, em 1990, no Brasil, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), associada a ela, visando promover reflexões sobre os rumos da LA no Brasil. Desde esse momento, por meio da ALAB, CBLA e outras instituições e revistas criadas pelas universidades brasileiras, a LA tem crescido e expandido suas fronteiras disciplinares e epistemológicas.

leitura recomendo fortemente.

1

¹⁸Eternizo aqui meu agradecimento à professora Maria Antonieta Alba Celani que infelizmente morreu no dia 16 de novembro de 2018, quando esta tese estava sendo escrita. Celani deixou inúmeras contribuições para a linguística aplicada. Um dos seus últimos livros organizados, em parceria com a Prof. Betânia Passos Medrado, foi "Diálogos Sobre Inclusão: das políticas às práticas na educação de professores de língua estrangeiras", cuja

Em 1998, em seu livro "Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade", Signorini e Calvanti (1998, p. 7) nos diziam que a LA "explodiu ao longo dos anos 90". As autoras explicam que, ao usar a expressão "explodiu", referiam-se a forma como houve a expansão de zonas fronteiriças e a passagem de um estado disciplinar para um estado indisciplinar. Moita Lopes (2006) utiliza a expressão *Linguística Aplicada Indisciplinar* para se referir à linguística aplicada que não se limita a uma disciplina, a uma teoria ou a uma metodologia. Ele explica que

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente (...) Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando. (MOITA LOPES, 2006, p. 14)

Convém salientar que, neste trabalho, concentro-me no caráter transdisciplinar da LA, sem sugerir que isso seja sinônimo de LA indisciplinar ou de LA transgressiva, embora alguns autores relacionem a Linguistica Indisciplinar à transgressividade (PENNYCOOK, 2006) ou a uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Retomando Moita Lopes (2006), o autor afirma que todas essas discussões são fundamentais para que a LA seja compreendida por sua transdisciplinaridade (SIGNORINI; CALVALCANTI, 1998), reconhecendo que "há novos objetos do conhecimento socialmente construídos e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares" (SCHEIFER, 2013, p.920)

De acordo com Celani (1998),

[n]ão há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998: 131).

Observa-se nas palavras de Celani (1998) que houve uma ruptura da LA em relação à linguística tradicional (RAJAGOPALAN, 2008). A partir de tal rompimento, a LA visou um diálogo com as demais áreas do conhecimento "tanto a partir de um conceito genérico abstrato singular de

língua, oriundo da Linguística dita teórica, quanto de um conceito múltiplo, fruto de abordagens transdisciplinares de estudo das práticas de linguagem" (SIGNORINI, 2004, p. 102). Reiterando a conceito de transdisciplinaridade, essa perspectiva refere-se ao reconhecimento da forma como as relações humanas são perpassadas pela linguagem em qualquer atividade, na qual estão inseridas atividades sociais, econômicas, políticas, dentre outras. De acordo com Celani "a transdisciplinaridade refere-se à coexistência de diferentes ramos do saber em um estado de interação dinâmica, de modo que a interação se apresenta como sua condição essencial" (2004, p.132). A figura a seguir ilustra a transdisciplinaridade da LA:



Figura 1- Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração) Fonte: Signorini; Cavalcanti (1998, p.118)

A figura 1 representa as diversas interações da LA com outras áreas do conhecimento sem esgotar as formas como essas interações podem acontecer. Todas essas áreas (assim como outras em investigação) foram afetadas ao longo da história por diversos acontecimentos mediados e perpassados pela linguagem.

Especialmente na década de 90, vimos grandes transformações nessas áreas e suas respectivas atividades — perpassadas pela linguagem — devido à globalização. De acordo com Kumaravadivelu (2006), o conceito de globalização tem significados diferentes para as pessoas em épocas diferentes. Contudo, para o autor, a fase atual é diferente, porque traz pelos menos três grandes mudanças, a saber:

A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem. A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam em uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impacto na vida das pessoas que vivem longe... As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comercio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores. (KUMARADIVELU, 2006, p.131, grifos do autor)

As mudanças explicadas acima mostram claramente a forma como a vida das pessoas no mundo todo foi transformada pela globalização. Para além de exaltar ou demonizar a globalização, o ponto que Kumaravadivelu ressalta – e que eu também endosso – é que todas essas distâncias e fronteiras diminuíram, ou desapareceram, devido à comunicação que hoje se dá de muitas formas, especialmente pela Internet e pelo uso da língua inglesa, que "está no centro da LA contemporânea" (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131).

É imperativo destacar que uma das grandes tensões resultantes da globalização é a intensificação das desigualdades sociais e econômicas mascaradas pelos discursos de 'igualdade', o qual tem relegado à invisibilidade as identidades locais e suas práticas de linguagem. Isso exigiu que a LA admitisse que ela estava "mal equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização" (RAJAGOPALAN, 2003, p.63).

Diante desses desafios trazidos pela globalização, a LA precisou atentar-se para diversos aspectos que justificam sua transdisciplinaridade, por exemplo, seu contexto de aplicação, o conhecimento teórico e prático, sua responsabilidade social e sua realidade complexa (MOITA LOPES, 1998). Isso fez com que a LA, em sentido metafórico, tivesse novamente que olhar pelo retrovisor para compreender seus novos rumos. A responsabilidade social da LA fez que

com ela assumisse uma **abordagem crítica** diante do mundo globalizado (BAUMAN,1999; PENNYCOOK, 1998). Essa abordagem crítica foi fundamental para que a LA fosse compreendida nos anos seguintes como uma área que não podia ser 'aprisionada' em uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas e que se posicionasse diante de diversas questões sociais e políticas, questionando as relações de poder entre as pessoas que utilizam a linguagem nas diversas práticas sociais – o que lhe atribui um caráter não só crítico, mas também transgressivo (PENNYCOOK, 1998, 2006). A 'transgressão' significa, de acordo com Pennycook (2006),

a intenção de transgredir tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. (...) As teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. (PENNYCOOK, 2006, P. 74)

A LA com sua natureza transdisciplinar e crítica pressupõe, no meu entendimento, uma transgressão no sentido de adentrar territórios 'proibidos' nos quais a presença da linguagem, da língua materna e/ou da língua estrangeira eram anteriormente negadas ou invisibilizada. De acordo com Jordão (2016),

fazer LA é em suma relacionar-se com outras áreas conhecimentos, outras metodologias, outras visões estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas, e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens- sempre. Lidando com presenças e ausências-sempre (JORDÃO, 2016, p.13).

A LA deve seguir seu caminho, atenta ao seu retrovisor, de modo que possa "tomar estradas principais, secundárias, rumos legitimados e também marginais" (JORDÃO, 2016, p.13) sem desconsiderar toda a sua trajetória percorrida. Como exemplo de outra área do conhecimento com o qual a LA pode dialogar e oferecer contribuições, destaco a Educação Inclusiva comparando-a à uma estrada pouco percorrida por aquele ramo da Linguística. Na seção seguinte, apresento um panorama sobre a Educação Inclusiva e sua relação com a LA.

2.2 A Educação Inclusiva: Aprendendo com e pelas diferenças

As pessoas em situação de deficiência sempre foram discriminadas e condenadas pelos seus corpos, cuja diferença foi utilizada por muito tempo como justificativa para seu tratamento como objeto de estudo da medicina (FERREIRA, 2014). Também, especialmente no primeiro século e na idade média, conforme Silva (1987), era comum que as pessoas em situação de deficiência fossem sentenciadas ao isolamento social, segregação, abandono, e não raro, ao extermínio. Um exemplo dessa barbárie é retratado no relato chocante a seguir acerca de como pessoas em situação deficiência eram tratadas na Roma antiga:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas, asfixiamos recém nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis, ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MISÉS, 1977, p.14).

Tanto nesse período como nos séculos seguintes, ainda havia a crença de as pessoas em situação de deficiência fossem **impuras** ou **amaldiçoadas**. A deficiência dessas pessoas era concebida como um castigo divino ou um problema de origem espiritual que poderia inclusive **afetar** ou **corromper** outras pessoas. De qualquer forma, independentemente dos motivos conjecturados, o incômodo e o **horror** causados por essas pessoas advinham de suas diferenças, físicas e – muitas vezes – comportamentais. Deleuze (1988) assevera que as diferenças nunca foram bem compreendidas, e a negação – ou aversão a elas – pautava-se na ideia de que as pessoas pudessem, ou deveriam ser, de alguma forma, uma cópia ou reprodução das outras.

Para Mantoan, as **diferenças** significam "um valor universal disponível a todos, desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo" (MANTOAN, 2004, p.7). E é nessa concepção de diferenças, que este trabalho se ancora. Mantoan acrescenta: "a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade" (MANTOAN, 2007, p.321).

A **cultura da igualdade** não significa igualdade de direitos. Ao contrário, ela visa reproduzir cópias de padrões físicos e detectar anormalidades nos corpos e no comportamento dos sujeitos

ao passo que usa diversas instituições, como o governo, as escolas, as prisões, os sanatórios, dentre outras, para identificar e condenar esses sujeitos e decidir quais são seus direitos (DELEUZE, 1988; BUTLER, 1993; FOUCAULT, 2018). Essa cultura, com suas instituições, norteou a construção de um mundo para as pessoas privilegiadas, repleto de **barreiras físicas e atitudinais** (MANTOAN, 2013; LIMA; TAVARES, 2012) que impedem que a pessoa em situação de deficiência, sem desconsiderar outros grupos, possa gozar de uma vida plena como cidadão:

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras. (MANTOAN, 2017, p.40)

As barreiras físicas, ou ambientais, podem ser, por exemplo, a falta de rampas e corredores largos que impedem uma pessoa com mobilidade reduzida ou cega de caminhar livremente pelas ruas e outros espaços. Já as atitudinais referem-se às atitudes ou aos comportamentos preconceituosos, intencionais ou não, que as pessoas têm em relação às pessoas em situação de deficiência. À guisa de exemplo, é muito comum as pessoas acharem que uma pessoa cega sempre necessite que alguém a pegue pela mão para que possa atravessar a rua sem ao menos lhe perguntar se ela quer isso. As barreiras atitudinais também estão presentes em muitas concepções, tais como a de que pessoas em situação de deficiência não têm sexualidade, como abordarei mais adiante nesta seção.

Entretanto, quer sejam as barreiras físicas ou atitudinais, elas funcionam como mecanismos para se **contar** para o indivíduo que ele tem alguma deficiência como se houvesse algo errado com ele. E assim, desde a infância, a pessoa em situação de deficiência descobre que faz parte de um mundo projetado para os **iguais** e não para as diferenças que são inerentes a todos nós (MANTOAN, 2015; CAMARGO, 2017).

Além disso, as barreiras representam um grande entrave para a superação das desigualdades que são mantidas pelos dispositivos do poder (e.g.: o governo, as prisões, os sanatórios, as leis). Esses dispositivos podem ser compreendidos pelas palavras de Foucault (2014)

um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2014, p.45).

O trecho acima nos conscientiza de que as barreiras físicas e atitudinais são expressas também nesses dispositivos de poder. Visando à diminuição dessas barreiras, a Educação Inclusiva (EI) faz parte de um movimento educacional que defende o acesso incondicional à educação por parte de todas as pessoas independentemente das diferenças que elas possuam (MANTOAN, 2015; CYPEL, 2003):

[o] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças que possam apresentar. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando estilos e ritmos diferentes de aprendizagem. modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1994, p.61)

As modificações organizacionais e estratégias de ensino exemplificam a forma com a EI deve diminuir barreiras existentes no ensino e aprendizagem de pessoas em situação de deficiência cujas diferenças devem ser valorizadas. O conceito de **inclusão** no qual a EI se respalda pode ser compreendido nas palavras de Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p.16).

As palavras de Mittler nos lembram que as escolas deveriam estar preparadas para sua responsabilidade de ensinar todas as crianças independentemente de estar ou não em uma situação de deficiência. Além de uma responsabilidade, a inclusão "é o privilégio de conviver com as diferenças" (MANTOAN, 2005, p.1). As deficiências, de qualquer ordem, fazem parte das diferenças. De acordo com a Política Nacional de Inclusão, as **deficiências** referem-se à "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica

que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999, p.1). As deficiências podem ser de ordem física, mental, intelectual, bem como podem estar associadas aos transtornos globais do desenvolvimento (e.g.: o autismo) e às altas habilidades (conhecidas por muitos como superdotação). Essas deficiências podem fazer com que o aluno tenha **necessidades educacionais especiais**. Essas necessidades referem-se à implementação de estratégias que vão desde a comunicação suplementar e alternativa através de braile, soroban, letras ampliadas, tabletes e aplicativos eletrônicos às mudanças na infraestrutura do espaço escolar, como rampas de acesso ou a implantação de uma sala de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos de inclusão. Dessa forma, as necessidades educacionais especiais se tornaram um dos alvos da Educação Especial, que faz parte do projeto de uma Educação Inclusiva:

[a] Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2020, p.5).

Assim, a **Educação Especial** promove um atendimento educacional especializado (AEE), tendo como público-alvo os alunos em situação de deficiência, também referidos por diversos autores como **alunos com deficiência** ou ainda **portadores de deficiência**, tal como era comum na década de 90. No início do século XXI, essa expressão foi considerada pejorativa por insinuar que o indivíduo **portava** uma doença ou algo do qual ele tivesse que se livrar. Isso culminou também com a revisão de termos como **aleijado**, **mongoloide**, **débil mental**, **ceguinho**, **retardado**, que também eram amplamente utilizados final do século XX (SASSAKI, 2002). Todavia, alguns eufemismos, como **pessoa especial**, **excepcionais**, ainda são usados na atualidade e promovem igual estigmatização da pessoa em situação de deficiência. De acordo com Prandi *et al* (2015, p.93), "para os gregos, o estigma surgiu para diferenciar e caracterizar as pessoas que cometiam algo de extraordinário, ou de mal no grupo em que viviam". Confrontando essa ideia de **estigma**, a Educação Inclusiva, por sua vez, visa à garantia de direitos educacionais das pessoas em situação de deficiência, valendo-se da valorização de sua identidade, diferença e diversidade:

[a] inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.1).

A EI não objetiva criar uma hierarquia considerando que pessoas em situação de deficiência sejam mais ou menos desprivilegiadas do que outros grupos historicamente excluídos. Na verdade, ela nos convida a pensar a pessoa em situação de deficiência a partir de suas múltiplas identidades e de seu pertencimento a diversos grupos. Afinal, a pessoa nessa condição pode ser negra, mulher, pobre, indígena e com orientação sexual diferente dos padrões heteronormativos. Cito esses grupos apenas para ilustrar algumas das diversas identidades que uma pessoa em situação de deficiência pode ter e que a colocam em uma situação não só de exclusão social (refletida também na educação), mas também em uma situação de invisibilização de suas identidades diante do foco na deficiência que possuem.

As representações e estereótipos sobre as pessoas em situação de deficiência são muitas. Acredita-se que tais pessoas não tenham nenhuma consciência sobre sua raça, seu gênero, sua classe social ou etnia, ou que sejam, inclusive, assexuadas e emocionalmente indiferentes a tudo que acontece ao seu redor (VASH, 1998; MOURA, 1992; AMARAL, 1995, CAMPOS, 2017). Artiles, Dorn e Bal (2016, p.781) asseveram que a concepção sobre as pessoas em situação de deficiência gerou uma dualidade: de um lado, elas representam os "objetos de proteção"; por outro lado, elas são "objetos de opressão". As pessoas em situação de deficiência são objetos de proteção no sentido de estarem, especialmente na atualidade, na pauta das políticas públicas e movimentos sociais que contribuíram muito para a luta por direitos civis de grupos socialmente excluídos. Com relação à opressão, especialmente no caso das pessoas em situação de deficiência, ela ocorre também pela negação da 'interseccionalidade' que faz parte das diferenças (AKOTIRENE, 2020). O termo 'interseccionalidade' foi criado em 1989 pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw para se referir a interdependência entre poder, raça, sexo e classe. Após os anos 2000, esse termo foi amplamente usado em movimentos feministas

negros, bem como foi incorporado às discussões sobre deficiência conforme a definição de interseccionalidade proposta por Bilge (2009):

[a] interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Legitimando a interseccionalidade, a Educação Inclusiva concebe o direito à educação como uma estratégia de desmantelamento das desigualdades sociais. Essas desigualdades persistentes no século XXI são fruto da ideia de educação como privilégio de determinados grupos que pudessem reproduzir fisica, intelectual ou economicamente as características dos grupos dominantes ao longo da história. A Educação Inclusiva, por se tratar de um movimento recente, ainda tem caminhado a passos lentos. Entrementes, ela já tem comemorado grandes avanços, conforme a linha do tempo que apresento a seguir.

2.2.1. Educação Inclusiva no Brasil e no mundo: de onde saímos e para onde estamos indo

No Brasil Colônia, não havia nenhum tipo de política voltada para a educação inclusiva, de modo que as pessoas em situação de deficiência viviam à margem da sociedade. De acordo com Jannuzi (1992) e Mazzota (2005), apenas em 1854, houve a criação do Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, o que marcou o início da assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887, foi criada a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais no Rio de Janeiro.

No Brasil República, tivemos outros avanços na área da psicologia aplicada à saúde mental e formação de professores para o que no futuro seria chamado de inclusão. Destaco os trabalhos da psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) que, ao retornar da França, criou em 1929 o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas

Gerais. Em 1932, ela fundou a Sociedade Pestalozzi¹⁹ de Minas Gerais, a qual se espalhou pelo país e serviu de base para a criação de diversas instituições conhecidas até hoje, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, e que se popularizaram no Brasil. Contudo, o direito à educação ainda não era uma garantia para todas as pessoas nessa época.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia, em 1948, no Artigo 26, dentre outras coisas, o **direito à educação** e o "pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais". Entrementes, as décadas a seguir continuaram sendo marcadas pela exclusão subsidiada pela negação das diferenças e pela segregação dos alunos em situação de deficiência na sociedade. Curiosamente, em 1975, os Estados Unidos promulgaram sua primeira Lei Pública, resultante de movimentos sociais de pais de alunos em situação de deficiência, que reivindicavam que seus filhos tivessem acesso às escolas de qualidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O direito à educação para todas as pessoas também foi pauta da redemocratização do Brasil na década de 80. Essa pauta foi influenciada pelo Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas — ONU — em 1981. Esse evento teve como consequência a elaboração de dois planos: o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional da Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, no artigo 227, ressaltou o dever da família e do Estado no sentido de garantir os direitos básicos para **todas as crianças**, o que incluía as crianças em situação de deficiência:

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

¹⁹ Johann Heinrich Pestalozzi foi um pedagogo suíço famoso por sua militância política e trabalho voluntário educando crianças órfãs no contexto de guerra do século XIX. Seu legado de altruísmo e compromisso com a educação como um direito de todos, mobilizou reformas educacionais no mundo todo.

Enquanto isso, o mundo todo assistia às profundas transformações geopolíticas impulsionadas na década de 90 pela globalização que, muito além da extinção de fronteiras, trazia a acentuação das desigualdades reveladas também pelas altas taxas de analfabetismo no mundo. Para combater o analfabetismo, em 1990, o Congresso de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, estabeleceu como meta complementar a universalização do ensino fundamental. Para alguns autores, esses foram os principais fatos históricos que impulsionaram a EI no Brasil e no mundo (ROSA; DELOU; OLIVEIRA *et aliae*, 2009). Afinal, grande parte dos alunos analfabetos eram pessoas em situação de deficiência que não tinham acesso à educação.

Contudo, foi no dia 07 de junho de 1994 que aconteceu na cidade espanhola de Salamanca um encontro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que resultou na Declaração de Salamanca reafirmando o compromisso com uma **Educação para todos**:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO, 1994, p.1).

O Brasil, enquanto país signatário dessa declaração, incorporou algumas dessas ideias durante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, conhecida como a Lei 9394/96. Em seu capítulo 5, há o asseguramento do atendimento aos alunos com necessidades educacionais e estabelece critérios de caracterização para as instituições que atuam na educação especial (compreendida pela EI). Em 1999, ocorreu a Convenção da Guatemala cujo artigo III explicita que cabe aos Estados participantes, o que inclui o Brasil, a

[t]omar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o

emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

Essa convenção começou a vigorar no Brasil, de fato, em 2001 através do decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, e foi fundamental para outros marcos da EI no Brasil. Por exemplo, no mesmo ano, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que determinou no Art. 2º que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". No ano seguinte, foi a aprovada a Lei nº 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

No ano de 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento é extremamente relevante para se compreender a EI como indispensável para a efetivação da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Saliento que uma das principais conquistas dessa política foi a compreensão de que os alunos em situação deficiência precisavam muito mais do que ser **integrados** no espaço escolar por simplesmente estarem ali, mas deveriam ser **incluídos** pela articulação com o ensino comum baseado na interação com os demais alunos. Essa interação não significa a promoção de uma

igualdade que invisibiliza as diferenças ou acentue privilégios, mas antes uma equidade que significa o reconhecimento de que todas as pessoas têm a diferença como inerentes à sua condição humana (MANTOAN, 2009). De acordo com Santos (2003),

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades". (SANTOS, 2003, p.53).

As palavras de Santos (2003) trazem uma importante problematização acerca da ideia de igualdade no sentido de que ela não pode ser usada para negar diferenças e manter privilégios em um mundo marcado pelas desigualdades. O combate às desigualdades em todas as áreas da vida do cidadão em situação de deficiência foi ressaltado em 2015 por meio da Lei nº 13.146, ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, especificamente sobre o direito à educação, lemos no Artigo 27:

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.

A educação como direito da pessoa em situação de deficiência ainda parece estar ameaçada em pleno o século XXI. Além disso, preocupa-me o fato de que os alunos em situação de deficiência tenham que pagar um **pedágio** para usufruir desse direito. Esse pedágio representa a invisibilização de seus corpos, suas múltiplas identidades e suas potencialidades como aprendizes.

A Educação Inclusiva tem seguido seu caminho olhando atentamente para os conceitos de identidade, diferença, barreiras e interseccionalidades que estão constantemente em seu **retrovisor**. Contudo, novos desafios despontam no horizonte enquanto que a formação de professores²⁰ na perspectiva inclusiva esbarra em diversas questões.

_

²⁰ Compreendo a palavra **formação** como um processo contínuo da formação dos professores em serviço capazes de construir suas trajetórias e compreender suas identidades como professor autônomo e crítico.

2.2.2 A Formação de professores na perspectiva Inclusiva

Como vimos na seção anterior, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, determinou que todos os alunos com necessidades educacionais especiais fossem matriculados nas escolas públicas. Contudo, essa resolução não poderia por si só mudar a realidade das escolas cujos professores não tinham em sua maioria um preparo para lidar com alunos em situação de deficiência. Esse despreparo era – e ainda é – caracterizado por barreiras atitudinais que coadunavam com as barreiras físicas que a escolas possuíam (e muitas ainda têm!). Dessa forma, nas seções a seguir, apresento três aspectos que considero essenciais para a formação de professores na perspectiva inclusiva. A concepção sobre ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, a concepção sobre currículo e avaliação e a concepção sobre o papel do laudo médico na educação inclusiva.

2.2.2.1 A concepção sobre ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva

A grande maioria dos professores concorda que a educação é acima de tudo uma ação humana e social, responsável por grandes transformações em todas as áreas da vida das pessoas (FREIRE, 2019). De acordo com Ramos (2016, p.117), "cada dia mais é preciso que se pense na inclusão, não somente como um processo de assistência, mas como ação humana e social". Temos assim a primeira concepção de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva: a ideia de educação como um direito de todos e não como benesse trazida por uma política assistencial. Em outras palavras, ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva é acima de tudo um ato político que resiste à ideia de que apenas os privilegiados devem ter acesso à educação. A manutenção de privilégios é um dos valores da sociedade que usa o discurso da igualdade para evitar conflitos e confrontos que desmascaram as relações de poder presentes na sociedade.

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações. (MANTOAN, 2017, p.39)

Como desdobramento da compreensão do ensino e aprendizagem como um ato político na perspectiva inclusiva, temos a ideia de que ensinar e aprender **não fazem parte de uma relação de causa e efeito resultante de um método ou um conhecimento específico**. Afinal, ao se ensinar e aprender nessa perspectiva, os professores e os alunos se reconhecem como sujeitos em constante transformação e não como produtos de um método ou abordagem de ensino. Essas transformações rápidas e intensas também caracterizam a era pós-moderna resultante de uma modernidade que sofreu rupturas e não se sustenta através de discursos e métodos tradicionais (BAUMAN, 2001).

De acordo com Kumaravadivelu (2012), a era pós-moderna implica na reflexão sobre três parâmetros, a saber, a **particularidade**, a **praticalidade** e a **possibilidade**. A particularidade é a sensibilidade à especificidade de um contexto de atuação. Isso significa que a particularidade de um contexto, como no caso da educação inclusiva, requer uma reflexão sobre quais recursos, materiais e discussões são particulares daquele contexto. A praticalidade, por sua vez, traduz a ruptura das classes **teoria** e **prática**. Ela incita o desenvolvimento de uma teoria pessoal, que seja prática, por parte do professor como uma evidência da reflexão sobre teorias que influenciaram sua formação profissional sem desconsiderar as especificidades de seus alunos. Por fim, a possibilidade representa o entendimento do ensino e aprendizagem como um processo de construção e desconstrução de múltiplas possibilidades para se entender e se posicionar acerca de uma realidade que é construída e historicamente determinada. Esse parâmetro valoriza a transformação e a potencialidade dos alunos, seus saberes e suas identidades socioculturais – o que inclui sua identidade como alunos em contexto de inclusão.

Diante dos parâmetros da particularidade, praticalidade e possibilidade, no contexto da educação inclusiva, o professor passa a compreender o ensino e aprendizagem como um processo interacional no qual "cada um tira de um inteiro o seu quinhão" (RAMOS, 2016, p. 71). Se pensarmos na vida como um **inteiro**, as diversas interações, trocas e partilhas entre o professor e o aluno, sua família, a escola e a comunidade são o quinhão que representa partes desse inteiro. Essa interação só acontece verdadeiramente quando há o entendimento da diferença. "O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias" (MANTOAN, 2017, p.43).

O entendimento da diferença, somado aos parâmetros do pós-método supracitados, podem ajudar o professor a combater o que Morin (2018, p.13) chamou de 'hiperespecialidade' ou "especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto que ela considera apenas um aspecto". A hiperespecialidade, de acordo com Morin, foi responsável pela fragmentação das disciplinas, o que culminou também na valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. O entendimento da diferença no ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva reforça a necessidade de se pensar na transdisciplinaridade como fio condutor das relações humanas. A transdisciplinaridade é definida por Freitas, Morin e Nicolescu (1994) como

complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias disciplinas, mas a abertura de todas elas aquilo que a atravessa e as ultrapassa (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade, 1994)

A transdisciplinaridade, tal como proposta por esses autores, é uma estratégia importante para o ensino e aprendizagem de forma inclusiva. Afinal, não há como se trabalhar de forma inclusiva quando não há abertura das disciplinas para um diálogo entre elas que permita o reconhecimento de que nossa visão da natureza e da realidade são transdisciplinares.

Refletindo ainda sobre o conceito de transdisciplinaridade proposto por Freitas, Morin e Nicolescu (1994), se a nossa visão da natureza e da realidade são transdisciplinares e se essas visões também resultam das nossas diferenças, podemos dizer que nossas diferenças são transdisciplinares. Elas nos atravessam e nos ultrapassam. Essas diferenças não podem ser fragmentadas ou colocadas sob rótulos específicos para serem controladas por pessoas que possuem saberes específicos. Um exemplo de fragmentação das diferenças e de controle subsidiado por saberes específicos ocorre quando se acredita que somente o professor que tiver conhecimentos específicos (obtidos através de cursos, especializações e outras formas de educação continuada) pode ensinar de forma inclusiva. Não estou endossando aqui a ideia de que os professores não tenham que investir em sua educação continuada. Todavia, o ponto que trago à baila, neste momento, é que o professor inclusivo precisa acima de tudo estar disposto a conhecer mais as particularidades, praticalidades e possibilidades de seu contexto de atuação,

olhando atentamente para seus alunos e tratando-os como cidadãos que têm o direito à educação e que devem ter suas **diferenças valorizadas como fonte para lhes ensinar de formas diferentes**. Perrenaud (2000) nos lembra que

[a]s diferenças e as desigualdades extraescolares — biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais — não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de "tratar" as diferenças (PERRENOUD, 2000, p. 25).

O professor inclusivo tem a chance de rechaçar concepções equivocadas que culminam nos rótulos e estigmas em torno do aluno em situação de deficiência. Um exemplo dessas concepções é achar que o aluno aprenderá menos do que seus colegas que não estão em situação de deficiência (RAMOS, 2016). Outra concepção equivocada é a de que o professor somente conseguirá ensinar bem se tiver conhecimentos especializados sobre determinadas deficiências. Não conseguiremos ser especialistas em todas as diferenças e deficiências que possam estar ligadas a elas. Além disso, esses conhecimentos têm pouca utilidade se o professor não estiver disposto a romper com as barreiras atitudinais que lhe fazem rejeitar as diferenças. A forma como lidamos com as diferenças é o que orienta nossas interações e estratégias de ensino, independentemente da deficiência que os alunos possuam. Ao se ensinar alunos em situação de deficiência, o professor regente e o professor de apoio lidam com muitos desafios que vão desde a sua concepção sobre o que é ensinar e aprender para esses alunos ao enfrentamento de dilemas vividos diariamente na sala de aula como, por exemplo, a questão da adaptação das atividades como abordarei a seguir.

2.2.2.2. A adaptação das atividades: da sua compreensão à sua desconstrução

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 17, determina que

[e]m consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. O conteúdo escolar não deve ser diferente (BRASIL, 2001, p.64).

Esse artigo tem como principais implicações pelo menos dois aspectos: a adaptação do currículo e a oferta de um conteúdo escolar não diferenciado dos conteúdos previstos para o componente curricular que o aluno estiver cursando. Esses aspectos têm sido considerados um grande dilema por parte dos professores de apoio,²¹ designados para trabalhar com os alunos de inclusão pela mesma resolução, e dos professores regentes.

O dilema tem como pano de fundo o seguinte contexto: o fato de que o professor de apoio, cuja formação geralmente é educação especial e inclusiva ou pedagogia, seguida de pós-graduação naquelas áreas, nem sempre se sente seguro para adaptar conteúdos de todas as disciplinas que o aluno estuda. Isso é agravado pelo fato de que esses professores de apoio nem sempre podem contar com a ajuda dos professores regentes que, por sua vez, nem sempre dispõe de estratégias para fazer com que sua disciplina seja ministrada de forma inclusiva.

Esse cenário desenvolve-se concomitante a outro problema. Trata-se do que a resolução chama de 'adaptação'. Esse termo tem sido comumente compreendido por parte dos professores de apoio e dos professores regentes como a necessidade de simplificação dos conteúdos, o que varia desde a uma infantilização das atividades (MAFFEZOLI, 2004) à uma supressão de habilidades e competências básicas para a educação crítica dos alunos (ARROYO, 2000), **justificada**, a princípio, pelo laudo médico dos alunos, como retomarei na seção seguinte.

É digno de nota que a adaptação de conteúdos conflita com a Lei Brasileira de Inclusão, que defende o desenho universal (MACE et al, 1990) para as atividades. Esse desenho universal é explicado na lei como "uma concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico" (BRASIL, 2015, p. 29).

²¹ Conforme mencionei na introdução dessa tese, o professor de apoio é garantido aos alunos que possuam laudo médico e cabe às escolas solicitarem o envio desse profissional através da SEE-MG que por sua vez determina o número de professores de apoio para cada escola. Após isso, a escola pode designar um professor de apoio não somente para acompanhar um aluno especificamente, mas vários deles.

Muitos pesquisadores críticos na área da inclusão têm defendido a ideia de uma diversidade de atividades e estratégias que possam permitir aos alunos aprender de muitas formas sem que a adaptação das atividades seja mais uma forma de discriminação desses alunos (LIMA; FACCI, 2013, RAMOS, 2016, CAMARGO, 2017). Esses autores fazem eco às palavras de Mantoan (2009):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas, exigida pela inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. (MANTOAN, 2009, p.37)

Nessa perspectiva, as atividades devem levar em conta que os alunos não aprendem de uma forma previsível e controlada, baseada em causa e efeito, como expliquei anteriormente. A diversidade das atividades, das linguagens presentes nelas e das estratégias de ensino reforçam uma diversificação em oposição a uma adaptação.²² A diversificação enquanto um processo contínuo tanto leva em consideração o contexto do ensino e aprendizagem sem ignorar as questões de gênero, classe, sexo, raça e deficiência, quanto valoriza as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem desses contextos (BURGSTAHLER, 2009; FLEMING, 2001; GARDNER, 1983; HAND, 1992; VINCE, 1998; FLEMING, 2001).

A diversificação das atividades reforça o modelo social da inclusão e o desenho universal da aprendizagem (MACE et al, 1990). Em decorrência disso, temos a valorização das potencialidades dos sujeitos para além do modelo médico que é pautado nas informações do laudo (MANTOAN, 2009). Como mencionei anteriormente, a adaptação das atividades está ligada a esse documento que tem sido utilizado por muitos como um instrumento para nortear suas práticas pedagógicas.

2.2.2.3 A função e contradição do laudo médico na Educação Inclusiva

De acordo o glossário elaborado pelo Censo Escolar em 2019, o laudo médico é definido como

_

²² Na seção de metodologia eu exemplifico como essa diversificação pode acontecer na prática.

um documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos. (BRASIL, 2020, p.9)

O glossário deixa claro que o laudo médico, na forma de registro administrativo nas escolas, não é um documento obrigatório para que os alunos em situação de deficiência tenham seu acesso à educação. Além disso, o laudo médico não é um guia para planejamento de ações pedagógicas. Dessa forma, podemos nos perguntar: Mas, afinal, por que se fala tanto em laudo médico quando nos referimos aos alunos em situação de deficiência?

Historicamente, o laudo médico serviu para que muitos alunos pudessem ter sua condição comprovada de forma a fazer parte de escolas especializadas. Todavia, desde os anos 2000, sua função principal é compor a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do qual "o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, nesse caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE" (BRASIL, 2020, p.9).

Esse plano de AEE está respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão. Especialmente nas escolas públicas, esse plano tem como produto a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos onde consta uma descrição de suas deficiências, o código de identificação da doença (CID) e as ações pedagógicas propostas por professores de anos anteriores somadas às orientações de profissionais, tais como médicos e psicólogos que tenham elaborado o laudo. Cabe aqui ressaltar que as informações prestadas no laudo dificilmente são compreendidas em plenitude pelos profissionais da educação que vivem um paradoxo: a ideia da necessidade e indispensabilidade do laudo médico para conhecerem seus alunos e o receio de esse mesmo laudo médico poder implicar em uma generalização e estigmatização do aluno, como se todo aluno que tem uma determinada deficiência aprendesse igualmente a outros alunos que possuem a mesma deficiência. Isso remonta também toda a discussão sobre o direito à diferença, as identidades dos aprendizes e suas interseccionalidades. Portanto, é comum que o laudo, como forma de materialização do diagnóstico biomédico, gere nos educadores uma busca incessante

por receitas prontas para se ensinar os indivíduos a partir da repetição ou da equivalência expressa nos laudos.

O diagnóstico biomédico (universal porque se baseia em critérios únicos no âmbito planetário) é um instrumento de lei que pode representar a repetição como uma semelhança intensa ou uma equivalência notável sem perceber a diferença de natureza entre ambas as coisas (ORRU, 2017, p.1133).

Para Orru (2017), a repetição por meio do diagnóstico, pautado em um conceito de compreensão finita, "está relacionada às pessoas que recebem o mesmo conceito imposto por ordem do biopoder" (p.1132). O biopoder, segundo Foucault (2008), representa "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (p.3). Em outras palavras, o laudo médico, como parte do biopoder, também funciona como um mecanismo de subjugação dos corpos e controle da parcela da população em situação de deficiência. A título de exemplificação, não é incomum que muitos professores tenham acesso ao laudo antes de conhecer os alunos e comecem a planejar e predestinar a natureza da interação com esses alunos antes mesmos de conhece-los pessoalmente. Em decorrência disso, não há como ignorar a forma como o laudo contribui para a significação dos corpos por meio do estatuto representacional ou mimético da linguagem sobre os quais ele se vale.

Se o corpo significado como sendo anterior à significação é um efeito da significação, então o estatuto representacional ou mimético da linguagem, que reivindica que os signos seguem os corpos como os seus espelhos necessários, não é de forma alguma mimético. Pelo contrário, é produtivo, constitutivo, poderíamos mesmo dizer performativo, na medida em que este ato significante delimita e estabelece os contornos do corpo que considera encontrar antes de qualquer e toda a significação (BUTLER, 1993, p. 10).

Os alunos em situação de deficiência precisam ter direitos sobre seus próprios corpos e suas identidades, o que não pode ser definido e contornado pelos laudos (RAMOS, 2014). Saliento que a discussão tecida até aqui não representa uma **demonização** do laudo médico, mas, sim, o enfretamento das contradições que ele provoca quando os educadores o usam como **bússola** para suas ações pedagógicas. A seguir, apresento uma outra questão que tem sido dilema para os professores no ensino inclusivo, a avaliação de alunos em situação de deficiência.

2.2.2.4. Avaliação na Educação Inclusiva: entre os objetivos e a subjetividade

Na opinião de muitos educadores, a avaliação representa a principal forma de aferir a aprendizagem como se ela tivesse que ser mensurada. Não podemos nos esquecer que essa mensuração faz parte de nossa sociedade e é reproduzida no interior das escolas. As escolas, por conseguinte, estão sujeitas às avaliações externas que refletem inúmeras políticas educacionais e econômicas no âmbito capitalista e neoliberal.

a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho (GENTILI; SILVA, 1999, p. 20).

A estratégia neoliberal não poupa a educação inclusiva, e tem-se como resultado uma preocupação maior em avaliar do que em ensinar (RAMOS, 2016). Dessa forma, assim como os demais alunos, o aluno em situação de deficiência também precisa ter seu desempenho quantificado, de modo que sua aprendizagem possa ser mensurada e a nota obtida por ele seja um atestado de efetividade da educação inclusiva diante de seus familiares, colegas, bem como em face do próprio Estado. A **necessidade** de que o aluno em situação de deficiência tenha uma nota faz, inclusive, com que muitos professores se sintam coagidos a atribuir nem que seja uma nota mediana para tais alunos (mesmo quando eles não participam das atividades propostas por várias razões).

Entrementes, considerando que a maioria das escolas ainda precisa seguir padrões tradicionais de avaliação, é imperativo trilhar caminhos para uma avaliação significativa da aprendizagem, o que inclui os alunos em situação de deficiência. Ramos (2016 p.104) defende que "uma avaliação inclusiva deve valer-se de critérios múltiplos, bem como considerar a subjetividade". Os critérios múltiplos de avaliação podem incluir a utilização de múltiplas linguagens por parte dos alunos, bem como considerar as formas de expressão, como a música, o teatro, pinturas,

desenhos e outras expressões artísticas em que há múltiplas linguagens, transcendendo assim os testes padronizados, o quais são ancorados sobremaneira na linguagem escrita.

Concernente à subjetividade da avaliação, esta significa a compreensão de que "a escola não é uma corrida para ver quem chega primeiro, mas uma oportunidade que todos devem ter de desenvolver-se embora em tempo e modos diferentes" (RAMOS, 2016. p.111). Essa forma de avaliar é processual e holística (considera o sujeito em suas múltiplas identidades) e faz com que o próprio professor reflita sobre sua concepção do próprio ato de ensinar (PERRENAUD, 2002). Essa reflexão propicia uma avaliação que considera a evolução da aprendizagem a partir do que "o aluno sabe sobre aquele assunto e não o que o próprio professor sabe" (RAMOS, 2016. p.51).

A avaliação, assim como os demais aspectos considerados até aqui, como a questão das diferenças, das barreiras atitudinais, das concepções de ensino e aprendizagem e do laudo, é perpassada pelo uso da língua e da linguagem na educação. De acordo com Pennycook (1998, p. 24), a educação e a linguagem são "dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida". Sendo assim, na seção seguinte explicito a relação entre educação inclusiva, partindo da linguística aplicada que compreende diversas manifestações da linguagem nas práticas sociais.

2.2.3. A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada: um diálogo transdisciplinar urgente

A Educação Inclusiva tem sido amplamente conhecida sobremaneira por meio da força das linguagens que a torna real, ou pelas linguagens que expressam os desafios e as conquistas diante de sua implementação na prática. A exemplo disso, temos leis, materiais didáticos, discursos e outros textos (orais e escritos) em diversas linguagem e línguas que oportunizam ou dificultam a promoção da EI mundialmente.

Se a EI resgata mundialmente a ideia de que a educação é um direito de todos, não podemos dissociar o ensino e aprendizagem de línguas do usufruto desse direito. A própria LDB assegura que aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todos em seu artigo 36, inciso III. Isso é endossado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) e pela Base Nacional Comum Curricular, implantada em 2018 nas escolas públicas e privadas do Brasil. Todos esses documentos enfatizam o direito à educação e associam a língua estrangeira (especialmente o inglês) como parte fundamental desse direito. Isso licencia e reforça a relação entre Educação Inclusiva e Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas maternas ou estrangeiras em nosso país.

Em uma perspectiva mundial, não há como falar de inclusão na era globalizada se não levarmos em consideração o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras nesse cenário. Utilizando a língua inglesa como exemplo, autores como Canagarajah (2002) e Kumaravadivelu (2006) afirmam que a globalização enquanto um fenomeno mundial vale-se do papel da língua inglesa como lingua franca,23 ou língua internacional da comunicação científica, ideológica e tecnológica, para levantar a bandeira da inclusão. Nessa linha, compreender a relação entre Educação Inclusiva e Linguística Aplicada pode significar uma afirmação do direito de todas as pessoas, o que inclui o aluno em situação de deficiência, de utilizar uma língua estrangeira para diversos fins. Além disso, a EI e a LA podem ser aliadas em uma educação crítica que desenvolve a agência dos sujeitos (MONTE-MOR, 2017) e que ofereça "propostas com foco na formação de cidadania ativa e engajada, em que o termo cidadania seja expandido para além de direitos e deveres do indivíduo" (MULIK; REIS, 2019, p.148). As principais pesquisas em LA considerando a EI surgiram na década de 1990 (CELANI; MEDRADO, 2017). No entanto, embora já tenhamos um campo de pesquisa consolidado na interseção LA-EI e tempo suficiente de produção, essas pesquisas ainda não chegam aos cursos de graduação, especialmente no curso de Letras, na velocidade necessária para acompanhar as demandas da inclusão. De acordo com Celani e Medrado (2017), um dos maiores desafios das licenciaturas na atualidade é

[f]ormar professores que estejam dispostos a se transformarem ao longo do processo e da sua prática, e esse posicionamento abrange, a nosso ver, a transformação diante de contextos inclusivos. Além disso, indiciam ações e espaços formativos que podem ajudar futuros professores a desenvolverem e mobilizarem saberes e estratégias de flexibilização e adaptação dos contextos de inclusão, das relações interpessoais e materiais didáticos (CELANI; MEDRADO, 2017, p.29).

_

²³ Discutirei mais essa questão na seção 3.2.1 quando falo de inglês como língua estrangeira.

A mobilização de saberes e estratégias de flexibilização e adaptação dos contextos de inclusão podem ser viabilizadas pela transdisciplinaridade compartilhada pela EI e pela LA. Essas áreas, por serem transdisciplinares, interagem entre si de forma dinâmica e podem visibilizar e melhorar as experiências humanas por meio das múltiplas linguagens e línguas. A negação da relação entre a EI e a LA pode contribuir para aumentar as barreiras atitudinais que impedem a mobilização de saberes e estratégias de flexibilização nos referidos contextos:

[a]s barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e **linguagens produzidas ao longo da história humana**, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; TAVARES, 2012, p. 104, grifo meu).

A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada precisam se unir para o exercício de direitos e deveres sociais de todas as pessoas, de modo que, ao invés de barreiras, possamos construir pontes por meio das múltiplas linguagens e das diversas línguas que perpassam nossa existência nesse mundo desigual. Uma das principais estratégias educacionais para o enfrentamento desse mundo desigual tem a ver com a forma como lidamos com as linguagens e realidades representadas pela língua nos textos. Isso, resumidamente, são práticas de letramento crítico. Na próxima seção, abordo esse assunto.

2.3 De Letramento a Multiletramentos

De acordo com Soares (2012), a palavra 'letramento' é um neologismo que surgiu a partir da palavra inglesa *literacy*. Essa palavra vem do latim *littera* que, por sua vez, significa **letra**. Soares explica que "o sufixo -cy denota qualidade, condição, estado, fato de ser" (SOARES, 2012, p .17). Logo, o letramento significa a condição de quem é letrado ou alguém que sabe ler e escrever.

Até a década de 80, a palavra letramento não era conhecida no Brasil. Foi a linguista brasileira Mary Aizawa Kato quem usou o termo pela primeira vez no Brasil. Em 1986, Kato escreveu um livro intitulado 'No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística'. Logo no início deste livro, a autora afirma que a língua é "consequência do letramento" (KATO, 1986, p.7). Contudo, como a palavra **alfabetização** ainda era o principal termo usado para se referir a quem sabia ler e escrever, a distinção entre alfabetização e letramento ainda não era clara. Dessa forma, segundo Soares (2012),

[d]ois anos mais tarde, em seu livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento:* talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico como léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2012, p.15).

Tfouni (1995, p.9) assevera que o termo 'alfabetização' "refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem". A autora ainda enfatiza que uma das características principais da alfabetização é o fato de ela estar ligada a processos formais de escolarização, bem como de ocorrer de forma individual. O letramento, por sua vez, não se limita ao indivíduo em si. De acordo com Soares (2012, p. 18), o letramento é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Dessa forma, a condição da pessoa letrada implica um uso dos textos nas práticas sociais que vão além da compreensão dos textos por meio da interpretação do código escrito (tais como letras, sílabas palavras agrupadas), também chamado de **decodificação**.

Kleiman (1995) chama atenção para a forma como o letramento transcende a leitura e a escrita e se manifesta, inclusive, nas interações orais, evidenciando que ele é superior ao ato de decodificação, antes atrelado ao processo da leitura e da escrita:

[o] letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Ampliando as definições sobre letramento, temos as pesquisas desenvolvidas por Street (1984, 1995) e Soares (2010) que foram fundamentais para a compreensão das práticas discursivas dos grupos sociais. Esses autores reforçaram que o letramento não era necessariamente um produto da alfabetização. Em outras palavras, uma pessoa poderia ser letrada sem ser alfabetizada. Street (1995, 2010), por exemplo, relatou diversas situações em que as pessoas sabiam utilizar textos para atingir diversos objetivos embora não fossem alfabetizadas. O referido autor citou como exemplo pessoas contando e recontando histórias, fábulas, proferindo discursos religiosos, fazendo compras independentemente de serem alfabetizadas. Aquelas pessoas utilizavam textos orais (e.g.: contar histórias) e estavam conscientes da função de diversos textos escritos sem que tivessem que decodificá-los (e.g. dinheiro impresso, bulas de remédio, panfletos). Street chamou essas ocasiões, em que a escrita mediava a interação, de 'eventos de letramento' ao passo que as 'práticas de letramento' são os comportamentos demonstrados pelos sujeitos durante os eventos de letramento. Dessa forma, os dois termos são dois lados da mesma moeda que chamamos de letramento.

Essas distinções e reflexões a partir eventos de letramento e práticas de letramento influenciaram Matencio (1994), Kleiman (1995), Soares (2000) e Castela (2009) a desenvolver dois modelos de letramento: o 'autônomo' e o 'ideológico'. O primeiro refere-se à compreensão da escrita e sua interpretação como um produto independente (autônomo) do contexto de sua produção (KLEIMAN, 1995). Isso caracteriza o modelo autônomo como um processo cognitivo. Matencio (1994 *apud* OLIVEIRA; CASTELA, 2013, p.288) "relaciona o modelo autônomo de letramento à concepção de linguagem como expressão do pensamento, consequentemente, nessa concepção quem não é alfabetizado apresenta dificuldade de pensamento".

Já o modelo ideológico, como afirma Street (1984), compreende o letramento como um fenômeno plural, por isso o autor utilizou o termo 'letramentos'. Street explica que o letramento não é único e que faz parte de diversos eventos em que a cultura está presente. Em decorrência disso, Castela (2009) enfatiza que o modelo ideológico se caracteriza pelo seu viés social. Essas reflexões foram fundamentais para o avanço dos estudos sobre o letramento concebido como

uma prática social, ancorada na cultura, o que culminou com o chamado 'Novos Estudos sobre o Letramento ou *New Literacy Studies*' (STREET, 1984; HEATH, 1981; GEE, 2000). Esses novos estudos ressaltavam as diversas formas de lidar com os textos nas práticas sociais e o modo como, a partir dessas práticas, emergiam novos textos e maneiras de se compreender e produzir esses textos. Lankshear e Knobel (2003) elencam pelo menos três grandes influências para esses novos estudos: o legado da pedagogia crítica de Paulo Freire, as mudanças curriculares nos Estados Unidos (que já vinham acontecendo desde a década de 60) e os movimentos educacionais impulsionados pelos estudos socioculturais. Lanshear e Knobel (2003) explicam que esses três movimentos aumentaram a compreensão dos textos para além de uma representação cognitiva, mas fruto das diversas interações sociais e culturais que resultariam em diversas formas perspectivas para se compreender e produzir textos que estavam mudando constantemente. Isso ficou ainda mais evidente nos anos 90, especialmente devido aos avanços tecnológicos e ao advento da internet.

Em 1994, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels e outros pesquisadores organizaram o Grupo de Nova Londres (New London Group), tendo como pauta de suas discussões o que eles chamaram de 'Multiletramentos' (Multiliteracies). Esses multiletramentos representam as múltiplas formas de ler e produzir textos em um mundo que estava (e está) em constante transformação, de forma acelerada, no mundo globalizado através das tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) (ANSTEY; BULL, 2006;). Através dos multiletramentos, outros conceitos sobre o texto e sua textualidade começaram a ser explorados. A exemplo disso, foi através dos multiletramentos que exploramos a noção de texto digitais como 'hipertexto', a junção de vários textos como 'hibridismo', e expandimos nossa compreensão sobre a relação entre diversos textos ou a intertextualidade (GOMES, 2011). Nas palavras de Cope e Kalantsis (2006, p.5), os multiletramentos são "a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural". A partir dos multiletramentos, novas abordagens para os textos foram sendo desenhadas e redesenhadas visando à compreensão das diversas linguagens e modos de significação (e.g. "som, imagem, movimento) presentes nos textos com base em suas características impressas, digitais e os diversos contextos de produção que demandam vários tipos de letramento²⁴ como o digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), o multimodal (JEWITT; KRESS, 2003; ROWSELL; WALSH, 2011; KRESS; VAN- LEWEEN, 2001).

Contudo, Rojo (2009) chama a atenção para um tipo particular de letramento que evoca "um trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada" (p.108). Rojo refere-se nesse trecho ao Letramento Crítico sobre o qual a próxima seção se debruçará.

2.3.1. O Letramento Crítico: ler, escrever e questionar as desigualdades no mundo

Para compreender a natureza do Letramento Crítico, é preciso remontar alguns acontecimentos que fomentaram o viés **crítico** nas práticas de letramento. A palavra crítico, de acordo com Luke (2012), remete à reflexão e posicionamento diante das questões sociais, históricas, políticas e econômicas que motivam desigualdades e opressões entre as pessoas. Essas questões estão presentes nos textos produzidos e recebidos nas práticas sociais. A consciência acerca dessas questões impulsionou a resistência de muitos grupos sociais ao longo da história por meio de uma educação crítica que questionava as realidades presentes nos textos, o que culminou com um letramento crítico. Para exemplificar, vou considerar três grandes movimentos que impulsionaram o letramento crítico.

Depois da década de 1980, a ideia de resistência por meio da educação foi fortalecida (GIROUX, 1983). Afinal, as grandes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas no mundo globalizado exigiam não somente uma nova forma de receber e produzir os textos, mas também o questionamento em face dos textos como espaços de luta contra a opressão e as diversas formas de ameaça à democracia e aos direitos humanos, oriundas acima de tudo das desigualdades sociais e econômicas (NORTON, 2000, JORDÃO, 2007; MORGAN 1997; MCLAREN, 1993). Dessa forma, a ideia de um mundo mais justo resgatou a **teoria da crítica social**. Essa teoria, de cunho marxista, já existia desde a década de 1920 e foi divulgada

62

²⁴ Neste trabalho darei enfoque ao Letramento Crítico. Para mais informações sobre multiletramentos, especialmente com vistas a compreensão deles no cenário brasileiro, sugiro a leitura de "Letramentos Múltiplos" escola e inclusão social" de Roxane Rojo, produzido pela Parábola Editorial.

pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, tais como: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Leo Lowenthal. A teoria da crítica social tinha como principal objetivo denunciar as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista (LASTÓRIA et al., 2015). Essa teoria também influenciou o Letramento Crítico (LC):

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada, em parte da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao aliviamento do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas(CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001, p.6).

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p.6), o LC envolve uma postura diferente em relação à leitura como um processo ativo por meio do qual nós "atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder". Essa definição mostra outras duas grandes influências para a popularização e consolidação do LC: o pósestruturalismo e a pedagogia crítica de Paulo Freire.

O pós estruturalismo faz parte de uma abordagem pós-moderna moderna ao lidar com os textos de forma a resistir ao estruturalismo linguístico (explicado na seção 2.1). Assim, brevemente, o pós- estruturalismo caracteriza-se como uma corrente filosófica e política por meio da qual os textos são compreendidos como um instrumento composto por inúmeros sistemas de ideias, identidades de políticas. Com relação à **pedagogia crítica**, esta refere-se ao movimento iniciado por Paulo Freire, no Brasil, na década de 60. Esse movimento teve como objetivo denunciar o modelo de educação bancária, segundo o qual os alunos eram recipientes passivos de uma educação alienadora. O modelo bancário também contribuía para a manutenção das desigualdades sociais que se acentuaram no mundo industrializado e capitalista (FREIRE, 2019).

Para Freire, o papel da educação é garantir que os sujeitos tenham autonomia e consciência crítica "superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário" (FREIRE, 2019, p.75). Tem isso em mente, a pedagogia crítica de Freire estava em consonância com a teoria da crítica social e com o pós-estruturalismo no sentido de se

compreender que a leitura do mundo e sua transformação como precedentes à própria leitura e escrita das palavras:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. (FREIRE, 2011, p.15)

Freire influenciou grandes pesquisadores críticos no mundo todo²⁵ tais como Peter McLaren, Henry Giroux, dentre outros, através de obras renomadas como a 'Pedagogia do Oprimido', 'Pedagogia da Esperança', 'Educação e Mudança', *Education for Critical Consciousness*. Logo, Freire não é apenas o patrono da educação brasileira, mas incontestavelmente um dos maiores intelectuais do século XX. O princípio mais proeminente contido nas obras dele e que fundamentam as práticas de letramento crítico é uma relação dialógica entre a palavra, o mundo e a forma como os cidadãos podem se emancipar por meio do conhecimento para **escrever** esse mundo do qual fazem parte e que desejam transformar:

Gostaria de voltar, pela significação que tem a compreensão crítica do ato de ler (...). Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta que me referi acima, este movimento da palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (...) a palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Freire não concebia o ato de ler dissociado de uma consciência crítica que está implicada nesse ato. Dessa consciência crítica surge a esperança para sair da condição de opressão que assola as pessoas desprivilegiadas por sua cor, raça, classe social, gênero e sexo. Essas relações desiguais de poder são fundamentais para entender o conceito de Letramento Crítico, proposto por Gee (1996), que também foi leitor de Freire. Segundo Gee (1996), quando um indivíduo é

²⁵ Expresso aqui minha preocupação de que muitos pesquisadores críticos no Brasil não deem a Freire os créditos pelas contribuições estruturantes do LC. Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20) constataram que "ironicamente, na terra de Freire, a voz da pedagogia crítica é ouvida no campo do ensino de língua inglesa somente como uma voz estrangeira que radia do centro para a periferia".

letrado criticamente, significa que esse indivíduo tem a "habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse" (p.16). O confronto das relações desiguais de poder é um viés crítico que está acima da decodificação ou da repetição de ideias contidas nos textos produzidos para e pelas práticas sociais em que os cidadãos interagem.

Convém destacar que, ao encerrar a seção anterior, evoquei as palavras de Rojo (2009) acerca do trato ético que se dever dispensar aos textos em um tipo particular de letramento. As palavras da autora chamam nossa atenção para dois fatos: primeiro, precisamos estar cientes de que vivemos em uma sociedade saturada ou cheia de textos; e segundo, precisamos assumir um posicionamento diante desses textos. Esses dois fatos corroboram a importância de sermos letrados criticamente ao passo que desenvolvemos uma consciência crítica.

Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE E FREEBODY, 1997, p.218).

O desenvolvimento de posições e práticas leitoras por meio da consciência crítica favorece outro aspecto fundamental do LC: o protagonismo. O LC pressupõe um protagonismo em relação aos textos uma vez que o aprendiz, sob essa concepção de letramento

é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição (MATTOS; VALÉRIO, 2012, p. 142).

O questionamento de sua condição como sujeitos sociais, históricos e políticos vai além da leitura tradicional (SOUZA, 2014) cujo objetivo era a decodificação e além da leitura crítica, visando à interpretação.²⁶ O quadro 1 a seguir apresenta uma síntese das características do LC.

65

²⁶ Na minha dissertação de mestrado, discuti o contraste entre as três perspectivas de leitura (tradicional, crítica e letramento crítico).

Quadro 1:Letramento Crítico: principais princípios para práticas pedagógicas

LETRAMENTO CRÍTICO

Perguntas norteadoras

Quais as ideias e potenciais implicações das sentenças?

Como a realidade é definida? Quem define?

Em nome de quem? Beneficia a quem?

Quais as limitações e perspectivas?

Como as sentenças e/ou palavras poderiam ser interpretadas em diferentes contextos?

Estratégia:

Ouestionamento

Foco:

Suposições, produção de conhecimento, poder, representações e implicações.

Objetivo:

Desenvolver reflexividade (traçar suposições implicações, conectar conhecimento às ações construtivas).

Fonte: Adaptado de Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006, p. 6.

As perguntas norteadoras, a estratégia, o foco e o objetivo do LC apresentados no quadro 1 enfatizam a importância de se questionar as realidades trazidas ou omitidas nos textos. Isso possibilita uma educação crítica que **pode** e **deve** ser proporcionada para todos os alunos. Essa perspectiva inclusiva é o que, a meu ver, valida a "reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano" (MATTOS; VALÉRIO, 2012, p.142). Se a cultura e o cotidiano dos aprendizes são invisibilizados ou rechaçados sem que haja o questionamento de quais delas estão sendo privilegiadas, o LC não se materializa como prática educacional para o questionamento da condição desse aprendiz. A implementação do LC ²⁷torna-se assim fundamental e urgente para a promoção da inclusão da qual a língua estrangeira não pode se isentar.

²⁷Para uma maior compreensão do LC para formação de professores, recomendo a leitura do artigo de Menezes de Souza "Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação". In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V. A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiai: Paço Editorial, 2011.

Aprender uma língua estrangeira continua sendo uma das formas de privilégio que acentuam a exclusão de muitas pessoas. Afinal, infelizmente, o acesso a uma língua estrangeira como um direito incondicional de todas as pessoas não é ainda uma realidade.

A seção seguinte problematizará essa questão tendo o LC como pilar para se desestabilizar essas formas de privilégio.

2.3.2 Inglês como Língua Estrangeira e os privilegiados no mundo globalizado

O acesso a uma língua estrangeira ainda é privilégio de um grupo seleto que Leffa (2007, p.2) chamou de 'clube dos aprendizes de Língua Estrangeira'. Esse clube é caracterizado pela congregação de pessoas que têm não apenas o interesse em desempenhar uma atividade (como falar inglês) como também dispõe dos meios para fazê-la. Um exemplo claro disso é o fato de que muitas pessoas não têm como pagar para aprender uma língua estrangeira. Assim, o autor denuncia que esse clube de aprendizes, ignorando sua condição privilegiada, tentam convencer as outras pessoas de que elas não têm os pré-requisitos necessários para fazer parte do clube, por não terem se esforçado o suficiente ou por não terem uma habilidade inata, que seria um dom de aprender línguas. Valendo-se dessa estratégia perversa, os privilegiados fazem com que as outras pessoas alimentem uma culpa que se transforma em um sentimento de **autoexclusão**:

[a] exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. Ao lado do discurso aberto da inclusão existe a prática invisível da exclusão (LEFFA, 2007, p.2).

Leffa (2007) deixa claro que a autoexclusão é um sentimento que é produzido pelo outro **no outro**, fazendo com que este se sinta culpado por não estar entre os privilegiados que têm acesso a uma língua estrangeira, como o inglês. Em decorrência disso, ele acredita que não é merecedor de fazer parte do clube e que foi ele mesmo quem **desistiu** (que se excluiu) das oportunidades dadas a ele para aprender a língua.

Por ser a língua estrangeira de maior prestígio no mundo globalizado, a língua inglesa propiciou a formação de diversos clubes de falantes privilegiados. Por meio da globalização, popularizouse o discurso de que a língua inglesa estaria acessível a todas as pessoas por meio dos inúmeros cursos de idiomas e empresas internacionais que se espalharam pelo mundo. Porém, o mundo globalizado acentuou a disparidade social e econômica dos indivíduos, reforçando novamente os privilégios de pessoas ricas, brancas, heterossexuais, que não estivessem em situação de deficiência. Em função disso as pessoas privilegiadas conseguiram, através das desigualdades persistentes no século XXI, aumentar sua cota de direitos no clube dos falantes de língua inglesa, além de reforçar sua identidade como membros privilegiados daquele clube.

Todavia, enquanto educadores, nós temos a possibilidade de agir dentro desse sistema. É possível desestruturar essa lógica de formação dos clubes que acentuam formas de privilégio e hierarquia através do questionamento dos privilégios e de quem são os privilegiados que têm acesso à língua inglesa na atualidade. Não pretendo, ao defender o acesso à língua inglesa, romantiza-la no sentido de atribuir exclusivamente a ela a possibilidade que um indivíduo tem de ascender social, cultural e economicamente. Contudo, por ser um direito de qualquer pessoa, falar uma língua estrangeira deve estar na agenda de eliminação de privilégios no mundo globalizado. Defendo, pois, a ideia de que como a educação é um direito constitucional e a língua inglesa faz parte desse direito, essa língua precisa estar acessível **a todas as pessoas**.

Ao pensarmos em formas de privilégios no mundo globalizado, gostaria de enfatizar os indivíduos em situação de deficiência. Além de fazerem parte de muitos grupos sociais e econômicos desprivilegiados, os indivíduos em situação de deficiência são estigmatizados por sua deficiência já que "não se enquadram ao padrão estabelecido" por outros grupos (CARVALHO, 2008, p. 21). Novamente, não quero, porém, endossar a ideia de que o simples acesso ao inglês como língua estrangeira garante por si só a inclusão de pessoas com deficiência no mundo globalizado — o qual acentuou a exclusão! — incorrendo na romantização que problematizei no parágrafo anterior. Reconheço que da mesma forma que, infelizmente, uma pessoa fluente em inglês não goza de diversos direitos por ser negra, uma pessoa em situação de deficiência tem diversos direitos negados pela sua condição física, mental , intelectual e

ainda têm suas interseccionalidades negadas mesmo diante do discurso de inclusão que nos cerca na atualidade. (ARTILES; DORN; BAL, 2016).

Autores como Canagarajah (2002) e Kumaravadivelu (2006) afirmam que a globalização por ser um fenômeno mundial se vale do papel da língua inglesa como lingua franca para disseminar ideologias e promover a ideia de que está havendo uma inclusão de todas as pessoas nas escolas, no mercado de trabalho, para citar alguns exemplos. De acordo com Mantoan (2009), "não podemos negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante" (p.30). Se, por um lado, o reconhecimento da pluralidade nas identidades dos aprendizes de língua estrangeira é um grande avanço, por outro lado, ainda vemos que uma **uniformização** das práticas de ensino e dos conceitos de língua e linguagem parece estar latente. Essa uniformização pode estar presente na ideia de língua inglesa como *Língua Franca* ou como língua global na contemporaneidade (CRYSTAL, 2003; RAJAGOPALAN, 2005). De acordo com Phillipson (1992), o conceito de língua franca referese a

uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex. inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna, mas possui uma estrutura e vocabulário simplificados, e é frequentemente uma mistura de duas ou mais línguas (PHILLIPSON, 1992, p.42).

Esse status da língua franca como sendo uma língua usada internacionalmente para comunicação é reconhecida em muitos países como o Brasil. Em nosso país, os principais documentos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas reconhecem esse caráter global e uniformizante da língua. A exemplo disso, lemos um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, resgatando muitos conceitos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4°), continua a ser compreendida como língua de caráter global — pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade —, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental — Anos Finais. Naquela etapa, além dessa visão intercultural e "desterritorializada" da língua inglesa — que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes.(LDB,1996, Art. 35-A, § 4).

Muitos autores criticam o termo "Inglês como Lingua Franca" (ILF) no sentido de que ele pode reafirmar a hegemonia global dessa língua ou sua identidade e marcas colonialistas, expressas pela uniformização. Eu, contudo, eu utilizo esse termo considerando que o *status quo* de uma língua franca pode e deve ser compreendido em uma perspectiva decolonial por meio da qual se questiona sua mundialização, seus efeitos "benéficos" ou sua neutralidade diante dele (SIQUEIRA, 2018; ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Meu entendimento e posicionamento, com base em Jenkins (2009), é de que uma Língua Franca também pode servir como meio estratégico para dar vozes aos indivíduos que têm sido silenciados por ela (GROSFOGUEL, 2011), reconhecendo que uma língua franca não se extingue simplesmente por termos aversão à ela.

Com isso em mente, a compreensão e utilização do termo World Englishes (KACHRU, 1992), ou os diversos tipos de inglês no mundo, é uma das formas de se reagir à língua franca e sua uniformização no mundo embora a própria expressão World Englishes por si só seja palco de lutas e de diferentes interesses (RAJAGOPALAN, 2012). Afinal, com a legitimação dos World Englishes falados pelos países no círculo em expansão, há a valorização dessas variantes linguísticas produzidas por não-nativos, com suas idiossincrasias e identidades multiculturais. Essa valorização pode endossar a ideia de um mundo pluriversal, ou com múltiplas perspectivas, mesmo quando a língua inglesa ainda é a mais utilizada por muitas pessoas mundialmente. Obviamente, ainda estamos muito longe de acabar com o silenciamento de vozes e com a invisibilização de identidades no mundo globalizado falante de inglês como língua franca. A exemplo disso, Rajagopalan (2012) em seu artigo "'World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference? nos alerta que o uso da expressão no singular referese à unidade da língua ao passo que no plural remente a uma diferenciação mundial que pode resultar em uma cisão tal como ocorreu com o latim. Rajagopalan (2012) enfatiza, com essa distinção, a tensão local e global entre países, povos e suas identidades no mundo globalizado ainda marcado pelo colonialismo. A pluralidade linguística, que engloba diferentes identidades, é fundamental para o enfrentamento à hegemonia das colônias sendo "o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal" (GROSFOGUEL, 2008, p.117, grifo meu).

Cito como exemplo de pessoas silenciadas e/ou invisibilizadas, os indivíduos em situação de deficiência. Sua invisibilização histórica ainda persiste de muitas formas em diversos textos produzidos na língua estrangeira (e na língua materna!). Nem mesmo os materiais para se ensinar a própria língua estrangeira visibilizam esses sujeitos como possíveis falantes da língua. Embora muitos grupos ainda tenham pouca visibilidade nos livros didáticos (LD), por exemplo, as pessoas negras, esses grupos e a forma como se dá sua (in)existência no LD de inglês tem sido denunciados por vários pesquisadores (AUGUSTO, 2020; REAL; FERREIRA; 2020; JORGE, 2014). Por outro lado, poucas são as pesquisas sobre pessoas em situação de deficiência no LD de língua inglesa (DIAS; KOBOLT, 2014).

Suas vozes e corpos praticamente não aparecem nos livros didáticos (LD) de língua inglesa, como se sua presença pudesse inclusive atrapalhar a comercialização dos LDs. O silenciamento e a invisibilização deles nos textos é uma forma de considerá-los como anormais. Foucault (2018) nos lembra que tudo aquilo que a sociedade considera anormal é o que ela chama de 'monstro humano' ou " aquele que constitui em sua existência e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza" (p. 53). Logo, sob o rótulo de anormalidade, as pessoas em situação de deficiência não são convidadas para figurar nas páginas dos livros didáticos que apresentam uma Disneylândia pedagógica, ou um paraíso habitado por pessoas consideradas bonitas (FREITAG et al, 1997) e fisicamente perfeitas ou pelo menos aceitáveis para os consumidores do LD. A Disneylândia privilegia os falantes ideais da língua inglesa com seus corpos ideais em um mundo ideal. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência não são consideradas usuárias dessa língua ou sequer pertencentes às práticas sociais em que a língua se faz presente. Trouxe essa reflexão utilizando o LD para ilustrar como ele, assim como outros tipos de textos e materiais de ampla circulação que utilizam a língua inglesa, invalidam por si só os discursos sobre inclusão ou sobre sermos todos iguais. Uma das consequências disso é a continuidade dos privilégios de alguns grupos representados nesses textos através de seus discursos.

O enfrentamento desses discursos demanda uma forma crítica de lidar com os textos presentes no LD e em outros contextos em que a exclusão é mascarada ou uma falsa inclusão é construída. Isso traz à baila a importância de uma educação crítica cuja estratégia seja questionar os

pressupostos que mantém o *status quo* das desigualdades educacionais, sociais e econômicas acentuadas pela globalização. O Letramento Crítico é uma das principais estratégias educacionais para se questionar pressupostos que endossam discursos e práticas de exclusão de determinados grupos, tais como as pessoas em situação de deficiência. De acordo com Lankshear e Mclaren (1993), o Letramento Crítico

torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados de formações sociais e culturais atuais, bem como as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam. (p. 424).

O LC pode ser usado como estratégia para desmantelar os pressupôs implícitos que mantêm as bases da exclusão. Um exemplo de pressupostos implícitos é a ideia de que não existem privilégios já que somos todos iguais. Ao se questionar os pressupostos implícitos presentes nos textos, o LC promove um enfrentamento da negação das diferenças que são inerentes a todos nós (SKLIAR 2006) como seres humanos e cidadãos falantes da língua inglesa no mundo globalizado.

Diante dessas considerações, retomo a ideia de que o LC visa permitir que os aprendizes compreendam a relação entre língua e poder (SHOR, 1999) presentes nos textos. Isso se torna ainda mais urgente quando pensamos nos textos produzidos em língua inglesa como *língua franca*, utilizada para a disseminação cultural, tecnológica e acadêmica do conhecimento. Esses textos, de acordo com Janks (2000), possuem quatro pilares que devem ser explorados em uma educação subsidiada pelo LC: dominação, acesso, diversidade e design.

A seção seguinte abordará esses conceitos e sua relação com o ensino de inglês em uma perspectiva inclusiva.

2.3.3 A interdependência entre Dominação, Diversidade, Acesso e Design para se compreender o Letramento Crítico no ensino inclusivo de inglês

A língua inglesa não pode ser considerada um meio de inclusão social, cultural e econômica quando pensada isoladamente. Contudo, ela ainda funciona como "azes num jogo de cartas

neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos" (BOURDIEU, 1987. p. 4). Isso significa que em um mundo de oportunidades desiguais, a língua inglesa como língua *franca* torna-se um diferencial utilizado para excluir os que não têm acesso a ela. Pensando novamente em um jogo de cartas, não há como subverter a lógica desse jogo sem a consciência crítica de que aprender uma língua, especialmente a língua inglesa no contexto atual, significa, pelas lentes do LC, compreender "as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados" (JANKS, 2016, p. 31).

A dominação presente nos textos é o primeiro pilar do LC elencado por Janks (2000). De acordo com Janks, a língua e o discurso são formas de manutenção das relações que reproduzem a dominação. A resistência à dominação é um tema recorrente nas obras de Freire (1968,1979, 2019). Em 1968, Freire lançou sua obra intitulada 'Pedagogia do Oprimido', na qual lemos

[a] pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 2019, p.27).

Freire apontou a cultura da dominação como um dos principais empecilhos para a liberdade entre os homens e a continuidade da opressão. Ele considerava a educação como uma forma de libertação da opressão (e da dominação) imposta pela sociedade capitalista. A língua inglesa, como frisei em outros momentos, é parte do direito constitucional à educação. De acordo com Janks (2000), ao se pensar no ensino e aprendizagem da língua inglesa, o enfrentamento da dominação pode ocorrer por meio do questionamento dos textos utilizados e a forma como eles silenciam determinados grupos, alvos da educação inclusiva, tais como as pessoas em situação de deficiência.

Assim, o LC contribui para um ensino de inglês inclusivo que permite aos alunos se reconhecerem como cidadãos que fazem parte de um projeto educacional dito "inclusivo", mas que ainda opera segundo as estruturas dominantes. A exemplo disso Mantoan (2009) denuncia que

[a]s mudanças que estão sendo implementadas em sistemas públicos e particulares de ensino visando à inclusão continuam, na maioria das vezes, entendendo a inclusão a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalistas da Modernidade. Esses marcos apregoam a disciplinarização, a padronização, a precaução contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e tudo o mais que possa desestabilizar as escolas, insistindo em manter a sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças. A orientação é incompatível com a inclusão escolar (MANTOAN, 2009, p.32).

Dessa forma, uma perspectiva crítica no ensino de inglês pode significar uma resistência à dominação presente na intolerância às diferenças dos alunos. Essa dominação se faz presente pelos discursos que endossam os preceitos igualitaristas e a disciplinarização (ou separação das disciplinas). Todavia, a dominação vem acompanhada do **acesso**.

Se os alunos apenas tiverem acesso aos textos que reproduzem as marcas da dominação, eles não terão a oportunidade de questionar as realidades (im)postas e "reconhecer como querem existir no mundo" (MORRELL, 2008, p.208) através dos textos lidos e produzidos na aula de inglês. Citando Rawls (2002), Mantoan (2009, p.33) diz que as "desigualdades sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade". O LC por endossar múltiplas perspectivas de existência, a partir de diferentes identidades dos aprendizes, reforça o princípio da diferença por meio do acesso aos diferentes tipos de texto na aula de língua inglesa e à problematização de quem tem acesso aos textos e quem não tem. É preciso ressaltar que esses diferentes tipos de texto se referem a diferentes modos de ler e escrever o mundo. Dessa forma, temos a **diversidade** como uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma forma de representação das formas de se dizer, fazer, pensar ou atribuir valor às coisas (GEE, 1990).

Kress (1995) defende que a diversidade de textos deve permitir aos alunos reconhecer a diversidade de realidades ao passo que se sentem confortáveis diante das diferenças de cultura, valores sociais, expressos em uma diversidade de textos. Nos anos seguintes, essa diversidade dos textos foi mais detalhada por Kress e Jewitt (2003) a partir da ideia de Letramento Multimodal ou da compreensão dos múltiplos modos de construção e representação de sentidos nos textos como expliquei na seção anterior. Além disso, Kress (1995) recomenda que os alunos utilizem essa diversidade (representações textuais sobre o mundo) como recursos para a inovação. Outro aspecto importante da diversidade dos textos é o fato de

ela permitir aos alunos a reflexão sobre a diversidade dos aprendizes que aprendem inglês em sua sala de aula (e no mundo!).

Não obstante, através do LC, os alunos podem compreender a própria diversidade que é parte da natureza humana. A partir disso, eles conseguem entender as deficiências (físicas, mentais, intelectuais, dentre outras) como inerências da diversidade humana. Essa compreensão é, contudo, um processo contínuo e desafiador tanto para os alunos quanto para os professores, o que pode inviabilizar a inclusão. De acordo com Mantoan (2009), "temos dificuldade de incluir todos nas escolas, porque a multiplicidade incontrolável e infinita das suas diferenças (...) não se enquadra na cultura da igualdade das escolas" (p.32). Essa cultura de igualdade encontra-se presente na busca incessante por métodos e padronizações na forma de se ensinar (e avaliar) os alunos segundo um modelo dominante e hegemônico de educação e consequentemente de estudante. Como consequência dessa cultura, há também a negação ou resistência a outras formas de construção de significado que não empregam as estratégias educacionais hegemônicas.

Cope e Kalantzis (1997) defendem que os alunos devem ter a chance de usar diferentes recursos semióticos para a construção de significados ao passo que combinam e recombinam esses recursos para criar possibilidades de construção e reconstrução de sentidos. Isso é o que o *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres (1996), chamou de *design*. O *design* relaciona-se com o poder que os alunos podem ter sobre os textos no sentido de utilizar diversos sistemas semióticos para desafiar os discursos existentes e dessa forma fazerem uma interpretação e reinterpretação dos textos (*redesign*). Alguns autores traduzem *design* como interpretação (FRANÇA; IFA, 2019). Particularmente, prefiro manter o termo em língua inglesa, ²⁸ para permitir ao leitor pensar tanto em interpretação como em forma/organização e estética/desenho, que são muito relevantes ao se lidar com os textos. A interpretação e reinterpretação de textos é uma das características dos leitores enquanto produtores de conhecimento devido ao seu agenciamento. Para Ahearn (2001), "agência se refere à capacidade socio-culturalmente mediada de atuar" (p.112). Essa capacidade relaciona-

²⁸ Na minha interpretação, ao falar sobre LC, Janks (2013) também dá margem para a compreensão de **design** como **desenho** ao dizer "it is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design" (p.227).

se à autonomia e à criticidade do sujeito. A autonomia e a criticidade são fundamentais para que os leitores possam questionar as injustiças que fazem parte do nosso mundo ao mesmo tempo que agem nele.

Uma vez que o LC preconiza "a formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções" (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 12), torna se crucial que um ensino inclusivo de inglês seja aquele em que os alunos possam interpretar e reinterpretar os textos a língua e linguagem neles assumindo uma postura de

cidadãos que enxergam as questões linguísticas que os circundam com olhares que pedem igualdade de direitos, acesso à informação e aprendizagem, e paridade de oportunidades sociais". "[...] como cidadãos que refletem sobre as situações de exclusão linguística e social (...) pois entendemos que a língua é instrumento de socialização e que, onde sua aprendizagem é vetada, dificultada ou mesmo tornada inacessível, converte-se num problema de exclusão social (SÁ; SECCATO, 2017. P.16,17).

Sá e Seccato (2017) consideram a aprendizagem de uma língua como um direito de todos ao passo que a ameaça a esse direito constitui uma exclusão social que inviabiliza a "paridade de oportunidades sociais" (SÁ; SECATO, 2017, p.16) e a socialização dos indivíduos. Como frisei anteriormente, embora a língua inglesa não possa ser considerada por si só um passaporte para a ascensão social e econômica, ela ainda é um dos meios pelos quais os indivíduos podem interagir e pertencer a qualquer comunidade (CANAGARAJAH, 2002).

A ideia de (não) pertencimento a qualquer comunidade nos faz recorrer novamente ao ciclo dominação-acesso-diversidade-design. Explico: a língua utilizada em uma determinada comunidade, bem como os textos e seus discursos reforçam a dominação por parte de alguns grupos. Essa dominação influencia o acesso aos textos e possibilita a negação da diversidade presente neles, criando barreiras para sua interpretação e reinterpretação (*design* e *redesign*). Para aprofundar a compreensão sobre a interdependência entre dominação, acesso, diversidade e design no LC visando um ensino inclusivo de inglês, Janks elaborou um quadro, o qual adaptei, como se vê a seguir:

Quadro 2: Letramento Crítico: a interdependência entre Dominação, Acesso, Diversidade e Design

A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE DOMINAÇÃO, ACESSO, DIVERSIDADE E DESIGN Contribui para a manutenção de forças excludentes Dominação sem acesso dos discursos dominantes. Dominação sem diversidade Sem se levar em conta a diferença, perde-se as rupturas que produzem contestação e mudança. Dominação sem design A desconstrução da dominação sem que haja a reconstrução ou design (intepretação) remove o agenciamento. Acesso sem dominação O acesso sem a compreensão da dominação leva a uma naturalização dos discursos de poder sem uma compreensão de como essas relações de poder se fortaleceram. Acesso sem diversidade Torna-se falha ao negar que os caminhos para o acesso aos textos envolvem questões diversas (históricas, identitárias e relacionadas a diferentes valores) Acesso sem design Mantém e reifica as formas de dominação sem considerar como elas podem ser transformadas. Diversidade sem dominação Leva à celebração da diversidade sem nenhum reconhecimento de que a diferença está estrutura na dominação e ao entendimento de que nem todos os discursos, gêneros textuais, lingua(gens) e letramentos são igualmente poderosos Diversidade sem acesso A diversidade sem acesso às diferentes formas de linguagem exclui os alunos

Diversidade sem design	A diversidade promove os meios, ideias e perspectivas alternativas para reconstrução e transformação. Sem design, o potencial que a diversidade oferece não é transformado.
Design sem dominação	Design sem uma compreensão de como os discursos e práticas se perpetuam pode gerar uma reprodução inconsciente dessas formas discursivas.
Design sem acesso	Oferece o risco de manter qualquer interpretação (design) marginalizada.
Design sem diversidade	Privilegia as formas dominantes e falha em usar os recursos de design providos pela diferença.

Fonte: Adaptado de Janks, 2000, p.178.

Conforme podemos ver no quadro 2, a dominação, o acesso, a diversidade e o design estão interconectados pelos textos, suas práticas discursivas, sócio-históricas e pelas diferenças que fazem parte aqueles que os produzem e que os recebem. Destaco que esse modelo interdependente de LC dialoga com o ensino inclusivo de inglês que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda nas competências 6 e 9, apresentadas a seguir:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (...) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendose respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] (BRASIL, 2018b, p. 09-10).

Neste momento concentrei-me nas competências 6 e 9 pelo seu caráter explicito de valorização da diversidade em suas várias manifestações. Contudo, a BNCC possui ao todo 10 competências que se referem à "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2018b, p. 08). Embora a ênfase na diversidade tenha sido evidenciada nas

competências 6 e 9, as expressões "apropriar-se de conhecimentos", "consciência crítica", e "seus "saberes" relacionam-se à questão da dominação, acesso e design que fazem parte de práticas pedagógicas que não podem ser engessadas ou presas dentro de um método.

Dessa forma, adoto o mesmo posicionamento de Cervertti, Pardales e Damico (2001), Mclaughlin e Devoogd (2004) Luke (2012), Duboc (2012) ao considerar o LC como uma abordagem de ensino e aprendizagem ou atitude diante dos textos e não uma prescrição de um método ou procedimentos para o ensino e aprendizagem de inglês. Como Freire (1970, p. 15) observou: "é impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las". A educação crítica de professores inglês para ensinar a língua inglesa de forma inclusiva requer que os professores reinventem suas concepções e práticas pedagógicas como veremos na seção seguinte.

2.3.4 O Letramento Crítico e a formação de professores de inglês visando à inclusão

Uma das principais implicações da adoção de uma pedagogia crítica que utiliza o LC como abordagem de ensino é uma educação reflexiva e crítica. De acordo com Zeichner (1993), professores que são reflexivos e críticos são os que "desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p.10-11). Nas palavras de Freire, a reflexão sobre a própria prática refere-se à práxis ou "a reflexão e ação sobre o mundo a fim de transformá-lo" (FREIRE, 1970, p. 36).

Para a promoção de uma educação inclusiva na aula de língua inglesa, é desejável que o professor vá além da compreensão de si mesmo como "professores de línguas sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais" (GEE, 1994, p. 190 apud MOITA LOPES, 2003, p. 33). Corroboro o modelo interdependente de LC (representado pelo ciclo "dominação- acesso diversidade- design") como uma possibilidade de promoção de um ensino de inglês inclusivo por parte dos professores, considerando os princípios que elenco a seguir.

Primeiramente, a concepção de *língua inglesa como língua franca pautada na diversidade* e *acesso*. Reconhecer essa perspectiva significa compreender a língua inglesa pelas suas diversas

manifestações sociais, culturais e políticas reconhecendo sua dinamicidade e complexidade. ²⁹ A língua inglesa enquanto língua franca não pode ser dissociada da compreensão de que ela materializa as diversas formas de *dominação* impostas pelos "falantes ideais", pelos "métodos" e "standards" para o ensino de inglês. Além disso, a língua inglesa com foco na diversidade traz a ressignificação da palavra "diferença" que deve ser valorizada nas performances linguísticas e identidades dos aprendizes. Ao se ensinar nessa perspectiva, o professor encoraja seus alunos a ler e produzir textos reconhecendo como eles afirmam ou negam as diferenças entre as realidades do uso da língua e das identidades dos falantes da língua. Um exemplo disso, é a utilização de materiais que abordem a diversidade dos alunos, como por exemplo, os alunos em situação de deficiência. Conforme já mencionado os LD's ainda promovem uma Disneylândia pedagógica onde dificilmente são encontradas crianças utilizando cadeiras de rodas, cegas, surdas, mudas, com síndrome de down, autistas, apenas para dar alguns exemplos³⁰. A invisibilização desses sujeitos por si só pressupõe uma ideia de que elas não precisam ter acesso à aprendizagem da língua inglesa acreditando erroneamente que elas não a utilizam no mundo globalizado. Diante disso a formação de professores para inclusão na aula de inglês deve ser permeada por essa visão crítica sobre o a diversidade e o acesso à lingua inglesa de forma crítica.

A segunda concepção, ainda em consonância com a primeira, refere-se à *ressignificação da interação professor* + *aluno* ³¹no processo de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva para o ensino de inglês, o professor precisa conceber que ele faz parte de um sistema complexo em que ele não é o "detentor" do conhecimento (ele não o "domina"³²) e de que ele aprende junto com seus alunos.

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades de cada um, como também tem em conta as características

-

²⁹ Essas características serão mais detalhadas na próxima seção quando falo da Teoria da Complexidade.

³⁰ Na minha dissertação de mestrado eu problematizei essa Disneylândia pedagógica pelo prisma da raça, gênero e sexualidade que fazem parte da identidade de qualquer pessoa (inclusive daquelas em situação de deficiência cujas particularidades são comumente invisibilizadas).

³¹ O uso da seta multidirecional é para explicitar a relação entre professor e aluno é multifacetada por diversas questões já sinalizando que eles fazem parte de um sistema complexo de interação e troca constantes.

³² Agradeço à Prof. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge que ao me apresentar perspectivas críticas para o ensino de aprendizagem de inglês, salientou que a relação entre um falante e uma lingua não pode ser de dominação como se a língua fosse um animal feroz que precisa ser dominado.

e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (BRANDÃO e FERREIRA, 2013, p.488).

Dito de outra forma, uma educação inclusiva só tem sentido se pensado em um processo dialógico que celebra a *diversidade* e a *diferença*. Em primeiro lugar, é importante que haja o reconhecimento de que a diferença é inerente a todos nós como professores e como alunos e que sua negação resulta em dois extremos

de um lado a diferenciação que estigmatiza, inferioriza, de outro lado uma falsa igualdade que "gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em sua organização critérios e perfis educacionais idealizados" (MANTOAN, 2015, p. 84).

As palavras de Mantoan chamam a atenção para o fato de que a escola utiliza *aparatos pedagógicos* estabelecendo *critérios e perfis* idealizados. O professor de língua inglesa precisa estar ciente que sua aula não está imune a esses aparatos. A exemplo disso, temos a invisibilização do aluno em situação de deficiência na sala quando parte-se do pressuposto de que ele tem menos capacidade de aprender a língua do que os outros alunos que fazem parte de um perfil educacional consagrado, aceito e desejável nas escolas. Esse perfil passa a ser validado por diferentes aparatos pedagógicos tais como as provas padronizadas e atividades que valorizam um determinado perfil de aluno.

O LC, por sua vez não pressupõe um aprendiz ideal, e tampouco, um professor ideal. Sob o prisma do LC, recomenda-se a exploração de recursos de *design* ou de intepretação dos textos (JANKS, 2000) por meio do reconhecimento de que tanto aluno como professor aprendem juntos visto que ambos são agência (JORDÃO, 2015; BHABHA, 1998). O professor, por ser agência, pode auxiliar seus alunos a compreender os múltiplos recursos dentro e fora dos textos para interpretá-los. Esses recursos podem ser exemplificados pela multimodalidade presente nos textos que pode ser reconhecida e explorada pelos alunos de diferentes formas (JEWITT; KRESS, 2003). Para ilustrar isso, professor pode ensinar e avaliar os alunos a partir de textos escritos e orais usando múltiplas linguagens que valorizem seus estilos de aprendizagem quer sejam visuais, auditivo, leitor/escritor, cinestésico (KOLB, 1987; FLEMING, 2000) e suas

inteligências múltiplas³³ (GARDNER, 1983). Esses testes encontram-se disponíveis na internet para realização *online* e para *download*. O participante deve responder as perguntas propostas no site e após finalizar as respostas, o site disponibiliza uma síntese de seus estilos de aprendizagem e de suas inteligências múltiplas. Sugiro que os professores conheçam mais sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e suas inteligências múltiplas para saber sobre diferentes formas como eles podem aprender e as várias habilidades (inteligências) que podem ser levadas em consideração para valorizar a aprendizagem desses alunos.

Contudo, saliento que o resultado não deve ser usado para novamente estigmatizar os alunos, mas para encorajá-los a usar seus pontos fortes como aprendizes nas aulas além enriquecer estratégias de ensino e aprendizagem, algo que se aplica aos professores também. Na prática, isso implica na escolha e produção de materiais e instrumentos de avaliação inclusiva que fomentem a *diversidade e design*. Esses materiais não devem ser escolhidos e/ou produzidos a partir de uma suposta "adaptação" para atender aos alunos em situação deficiência que passam a ser estigmatizados em uma trajetória de exclusão

os alunos com trajetória de exclusão escolar acumulam uma série de rotulações que os levam a estar uma determinada turma, em um determinado projeto educacional, em uma determinada política pública como resultado da percepção que a escola e os professores têm sobre eles. É importante ressaltar que a escola, assim como os outros espaços, tem um papel importante para acentuar valores simbólicos e rotulações sobre os indivíduos. (SOUZA, 2014, p.114.)

Cabe ressaltar aqui a percepção que a escola e os professores têm sobre os alunos em situação de deficiência, não é uma percepção pautada nas interações vividas com esses alunos mas sim como um resultado do laudo médico que antecede a entrada do aluno na escola e acaba sendo usado como um método clínico e pedagógico para se lidar com aqueles alunos. Uma das consequências de se prender exclusivamente ao laudo médico é a negação das potencialidades que emergem da interação professor \Leftrightarrow aluno na aula de inglês. Além disso, é muito comum que haja a infantilização das atividades em língua inglesa ou simplesmente a não utilização de determinados materiais partindo do pressuposto de que eles 'não dão conta' ou que

82

³³ Um exemplo de site que disponibiliza um teste de estilo de aprendizagem é o https://vark-learn.com/questionario/. No caso das inteligências múltiplas, há, o https://idaam.edu.br/ambiente/multiplas-inteligencias.html.

simplesmente mantê-los ocupados com qualquer atividade já é o suficiente. Essa atitude pode estar pautada na crença de que só pelo fato de eles estarem em sala, eles estão "socializando" e aprendendo inglês como resultado disso.

Se queremos que os alunos em situação de deficiência participem de práticas de letramento como qualquer cidadão, precisamos que o quanto antes, começando pela aula, eles possam interagir com diversos textos e os demais alunos se preparando para um mundo real (e implacável!). Isso implica no "desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais (LUKE; FREEBODY, 1997, p.218).

Destarte, o LC convida os professores a reposicionarem -se na sua interação com os alunos em situação de deficiência no sentido de se celebrar as diferenças entre os sujeitos e questionar como os textos os impedem de ser quem são e agir no mundo. Quando o ensino de inglês nas turmas de inclusão invisibiliza ou estigmatiza as diferenças dos alunos (SOUZA, 2014), ao invés de naturalizá-lo e celebrá-lo, ele deixa de ser crítico porque não prepara os alunos para ser "cidadãos aptos a enfrentar o dia a dia, tal como ele se apresenta para todos" (MANTOAN, 2009, 37). A invisibilização e estigmatização das diferenças ajudam a manter a cultura da igualdade (MANTOAN, 2009) que reprime os que não são 'normais'.

O LC nos permite confrontar a ideia de 'normalidade' uma vez que a própria ideia de normalidade por si só é excludente pautada em relações desiguais de poder em que os privilegiados ditam quem é e quem não é normal. Contudo, quando alunos com alguma deficiência não podem interagir na escola com os alunos considerados 'normais', os próprios defensores das escolas especiais caem no paradoxo de negar as crianças com deficiência a oportunidade de "construir um referencial mais próxima da normalidade" (RAMOS 2015, p.34). Dessa forma, a educação crítica de professores (COSTA LEITE, 2018; MCLAREN, 2003) pode significar um enfretamento da cultura de igualdade e valorização da normalidade institucionalizada dentro das escolas.

Como já enfatizei em outro momento, embora o LC não seja um método de ensino, ele permite uma abordagem flexível para que os professores ingleses possam usar diferentes estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as questões de dominação, acesso, diversidade e design visando à inclusão. Friso que essa flexibilidade do LC dialoga com a educação crítica de professores para atuar de forma transdisciplinar, compreendendo a língua inglesa e o ensino dela como um sistema adaptativo complexo.

Na seção a seguir, eu abordo a teoria da complexidade e no final dela, retomo o LC mostrando suas interfaces e intersecções com aquela teoria visando o ensino de uma de uma Língua Estrangeira Inclusiva.

2.4. A Teoria da Complexidade: um tecido de teorias e acontecimentos

A teoria da complexidade é definida por Edgar Morin da seguinte forma

a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p.7).

Essa definição de complexidade ressalta que o termo complexo "não pode se resumir numa palavra chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples". Dessa forma, o conceito de complexidade, apresentado por Morin, ressalta uma multiplicidade de elementos e fenômenos que demandam uma perspectiva transdisciplinar que enxerga o mundo como um *complexo ou tecido* de elementos interligados.

Dessa forma, a teoria da complexidade, enquanto um conjunto de teorias transdisciplinares, nos desafía a desconstruir o método cartesiano, que teve como expoente Rene Descartes e influenciou grandes físicos como Galileu Galilei e Isaac Newton. De acordo com esse método, corpo e mente estão separados de forma que o primeiro se relaciona com o mundo externo e o primeiro com o mundo interno (JOHNSON, 2004). Contudo, o legado mais forte do método cartesiano na ciência é a ideia de que tudo pode ser explicado pelo reducionismo ou "a tentativa

de se descrever o todo reduzindo-o à investigação das partes isoladas" (MARTINS; BRAGA, 2007, p.218). Em oposição a isso, a teoria da complexidade apresenta-se em defesa de um pensamento complexo ou multifacetado que é uma das grandes contribuições dessa teoria para ciência moderna (MORIN, 2008) . Todavia, não podemos negar a relevância do método cartesiano. A exemplo disso, temos o avanço da medicina pautada na separação e análise dos órgãos do corpo humano. Contudo, a complexidade surgiu para ampliar a nossa compreensão sobre fenômenos que não podem ser isolados e que estão em evolução contínua.

As diversas transformações ocorridas no mundo, especialmente no século XIX e XX, em temos físicos, geográficos biológicos, sociais, políticos e econômicos, ressaltaram um aspecto importante para as ciências modernas: a forma como nenhum acontecimento ou fenômeno pode ser compreendido de maneira isolada sendo reduzido a um conjuntos de leis fixas, imutáveis e baseadas em causa e efeito (PRIGOGINE, 1984, WALDROP, 1999). Dessa forma, acontecimentos como a queda de bolsa de valores, irrompimento de guerras, surgimento de epidemias e pandemias não poderiam ser explicados unicamente pela verificação de elementos separados, pela enumeração, análise e síntese de suas características. Esse método (cartesiano) gerava um olhar determinista, reducionismo e disjuntivo sobre os fenômenos (MORIN, 2008). Para Braga (2007), o estudo dos acontecimentos com base em suas constantes transformações é o cerne da ciência moderna.

Não são mais as situações estáveis e as permanências que interessam, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Os pesquisadores das ciências naturais não estão mais interessados apenas no estudo do que permanece, mas também no estudo do que se transforma, das perturbações geológicas, climáticas, da evolução das espécies, da gênese, das mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais (BRAGA, 2007, p.25).

Braga (2007) acrescenta que esse contexto de instabilidades foi fundamental para a que a Teoria da Complexidade (TC), a qual ela chama em seu trabalho de 'Ciência da Complexidade', ganhasse força no sentido de se compreender que diversos eventos estão *conectados*, autoorganizando-se e permitindo a emergência de outras estruturas imprevisíveis (LARSEN-FREEMAN, 2017). Posteriormente, nesta seção, os conceitos de autorganização e emergência, serão explicados, juntamente com outros conceitos importantes para se compreender a TC.

De acordo com Morin (2005, p.33), a complexidade surgiu na ciência "sem ainda dizer seu nome, no século XIX, na microfísica e na macrofísica". Podemos entender isso considerando o que de acordo com Braga, a Teoria da Complexidade era "originária da confluência de várias áreas, inclusive a Cibernética, Teorias dos Sistemas, Inteligência Artificial e Dinâmicas Nãolineares, muitas das quais começaram a aparecer nas ciências físicas no meio do século XX" (BRAGA, 2017, p.27).

Morin (2005) nos lembra que mesmo nos dias de hoje, o conceito de complexidade, tal como era conhecido na cibernética é mais útil do que nunca. Em termos simples, a complexidade representava na cibernética a possibilidade de se compreender uma "caixa preta," sem ter que abri-la, mas antes, por se relacionar as entradas (inputs) e as saídas (outputs) desse sistema compreendendo os resultados do funcionamento de um sistema bem como seu alimento necessário para continuar funcionando (MORIN, 2005, p.33). Essa ideia está presente hoje visto que, pela ótica complexidade, podemos compreender como os diversos fenômenos são como uma caixa preta com inúmeros componentes interagindo entre si. Nem sempre temos acesso a todos os componentes dessa caixa preta, mas nos interessa saber como esses componentes interagem para dar início a novos fenômenos, estruturas, eventos e etc...

Como vimos no parágrafo anterior, não foi somente a Cibernética que contribuiu para consolidação e compreensão da Teoria da Complexidade. Os estudo sobre topologia, sistemas dinâmicos e imprevisibilidade realizados por Henri Poincaré (1854-1912) foram fundamentais para que, na década de 60, Edward Norton Lorenz desenvolvesse umas das teorias mais famosas no mundo todo e que é hoje um dos grandes pilares da Teoria da complexidade: A Teoria do Caos. Primeiramente, antes de adentrarmos a teoria, é importante entender o significado da palavra caos.

Segundo Oliveira (2009), a palavra grega caos (χάος) ainda está associada à desordem e confusão embora em seu sentido original, na Grécia antiga, significasse "o vazio que teria antecedido a criação do universo" (OLIVEIRA, 2009. 14). Em outras palavras, esse termo designa a capacidade de criação e, ironicamente, considerando sua concepção comum na atualidade, "é pré-requisito da ordem" (OLIVEIRA, 2009. 14). A reflexão sobre o significado

da palavra caos, em sentido amplo, nos ajuda a entender porque a Teoria tem esse nome com base na imprevisibilidade, criação e (des)ordem presentes em eventos complexos (multifacetados).

Concernente à teoria em si, Lorenz, através de modelos de previsão meteorológica em um computador, verificou padrões de comportamento que mudavam conforme as condições iniciais presentes nos modelos. Posteriormente, na seção 2.4.2.1, apresentarei uma definição de condições iniciais considerando a Teoria do Caos. Lorenz, constatou que pequenas modificações nessas condições iniciais poderiam afetar drasticamente a trajetória de um sistema. Esse fenômeno foi representado pelo próprio Lorenz, nos anos seguintes, usando a metáfora do efeito borboleta em seu artigo chamado "Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?", publicado na década de 70. O título do artigo por si só já nos instiga a pensar como um bater de asas de uma borboleta no Brasil pode iniciar um tornado no Texas. Braga (2007) exemplifica o efeito borboleta da seguinte forma

cito um episódio que ocorreu no estado da Flórida, nos Estados Unidos, que retrata as implicações da imprevisibilidade no comportamento de um sistema. Uma espécie de borboletas tinha como rota uma determinada região da Flórida, fertilizava as plantações da região, auxiliando dessa forma o plantio eficaz de produtos hortigranjeiros. Com uma pequena variação na temperatura média global, as borboletas optaram por outra rota causando uma brusca queda na produção do setor hortigranjeiro, chegando a influenciar os pequenos e grandes produtores da região, causando até mesmo a queda na bolsa de valores e uma recessão econômica (BRAGA, 2007. p.28).

O efeito borboleta (GLEICK, 1987, p. 18) sem dúvida é um dos mais exemplos mais emblemáticos da teoria do caos para ilustrar a imprevisibilidade das grandes mudanças que podem ocorrer e sua relação direta com outros eventos aparentemente desconectados. Um dos cientistas mais famosos do mundo, Murray Gell-Mann, que ganhou o prêmio Nobel de física em 1969, pelos seus estudos sobre partículas elementares escreveu, sobre o efeito borboleta

Qualquer entidade no mundo que nos cerca, um ser humano, por exemplo, deve a sua existência não apenas à simples lei fundamental da física e à condição limite do universo primitivo, mas também aos desdobramentos de uma sequência incrivelmente liga de eventos probabilísticos, cada um do os quais poderia ter tido outros resultados (GELL-MANN, 1995,p.7).

As reflexões de Gell-Mann mostram como a teoria no caos é um fenômeno explorado em muitas áreas (GLEICK, 1987). Até mesmo na filosofia, Nietzsche enfatizou, de forma poética o princípio de emergência potencializado pelo caos ao dizer "É preciso ter ainda um caos dentro de si para gerar uma estrela bailarina" (1989, p.3). A Teoria do Caos continua instigando pessoas de todas as áreas e sua transdisciplinaridade é uma das razões pelas quais ela foi incorporada à Teoria da Complexidade.

Retomando a relação entre a Teoria do Caos e a Teoria da Complexidade, de acordo com Oliveira (2009, p.13) "a teoria do caos e a da complexidade convergiram, mais recentemente, de modo a formar (....) um só epíteto: teoria do caos/complexidade³⁴". A palavra complexidade por sua vez, diferente da palavra 'caos', ainda teve seu significado mais próximo do original do latim *complexus*, embora muitas pessoas ainda entendam complexidade como sinônimo de 'difícil' ou 'complicado'

2.4.1. A Teoria da Complexidade: Afinal, para que serve?

Como vimos na seção anterior, a Teoria da Complexidade provoca uma perturbação na forma tradicional de se conceber a natureza dos fenômenos de forma reducionista, fragmentada ou baseada na linearidade expressa pela relação causa e efeito. Dessa forma, *a complexidade serve primeiramente para que adotemos o pensamento complexo*, proposto por Edgar Morin (2008). Morin define esse pensamento como a compreensão de que

o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; — que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; — que reconheça e trate as realidades, que são concomitantes solidárias e conflituosas como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo regula; — que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2008, p. 88-89).

³⁴ Neste trabalho, não adoto o epíteto considerando que a Teoria da Complexidade é um conjunto de teorias tecidas juntas, o que envolve a teoria do caos.

A visão multidimensional sobre os fenômenos pode ser algo desafiador visto que essa visão fomenta um olhar que considere o todo, suas partes, a inter-relação entre elas e as diversas realidades que os fenômenos têm. Essa visão é uma das grandes contribuições da complexidade para a ciência moderna. A complexidade por meio da visão multidimensional não apresenta receitas prontas para a resolução de conflitos. Afinal a palavra complexidade é uma "palavra problema" (MORIN, 2005, p. 5). Contudo, através de um pensamento complexo podemos encarar o mundo, suas subjetividades e desafios com um olhar constante de curiosidade que "não evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo" (MORIN, 2006, p. 8). A língua e linguagem por si só representam diversas subjetividades que com a complexidade podemos dimensionar e explorar para que possamos melhorar nossas experiências em termos de comunicação humana (LARSEN-FREEMAN, 2017).

A adoção de um pensamento complexo está intimamente ligada à concepção de *inter*, *intra e transdisciplinaridade*. Essas concepções referem-se a compreensão de que todos os fenômenos e experiências que testemunhamos ou vivemos fazem parte da interação entre diferentes áreas (interdisciplinaridade) ou mesmo dentro de uma mesma área (intradisciplinaridade) possuindo aspectos comuns ou que atravessam essas disciplinas (transdisciplinaridade). Através da Teoria da complexidade podemos compreender que os fenômenos não podem ser isolados em disciplinas específicas, tais como se fazia no método cartesiano. Assim, *a Teoria da Complexidade promove o enfrentamento da hiperdisciplinaridade ou monopolização de conhecimentos e saberes nas disciplinas*.

A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber. (MORIN, 2002, p. 38).

O enfrentamento da hiperdisciplinaridade é fundamental para que possamos nos unir para lidar com os desafios da atualidade. Muitos desafios podem ser superados pelo reconhecimento de que os conhecimentos e saberes não são propriedades exclusivas de uma disciplina em detrimento da outra. A hiperdisciplinaridade tem, a meu ver, uma grande parcela de culpa na manutenção das relações desiguais de poder e opressão presentes na atualidade (LANDER,

2005). Para exemplificar, discuti em seções anteriores sobre a importância da educação inclusiva para combater prejuízos históricos herdados por diversos grupos como por exemplo, as pessoas em situação de deficiência. Pela lógica da hiperdisciplinaridade, e educação inclusiva seria uma discussão legitimada pela Pedagogia ou controlada pela Medicina considerando o conceito tradicional de deficiência e a questão do laudo médico. Entrementes, pela complexidade, a hiperdisciplinaridade é questionada permitindo que a educação inclusiva seja por exemplo, um objetivo da Linguística Aplicada.

Ao concluir o livro "Complex Systems and Applied Linguistics" Larsen-Freeman e Cameron, (2008) expressam seu desejo de que a teoria da complexidade seja mais do que uma metáfora e reconhecem que para tanto a "teoria da complexidade precisa convencer a linguística aplicada de sua relevância e potencial para a área (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 254). Dessa forma, muitos linguistas aplicados (PARREIRAS, 2005; BRAGA, 2007; VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008; AUGUSTO, 2009, SADE, 2009) têm mostrado o avanço nas pesquisas sobre Teoria da Complexidade e sua aplicação prática na Linguística Aplicada (FRANCO, 2014) de forma transdisciplinar resistindo à hiperdisciplinaridade.

Naturalmente, a extinção da hiperdisciplinaridade, se é que conseguiremos isso, não resolverá todos os problemas. Assim como a Teoria da Complexidade por si só também não é uma promessa nesse sentido. Destarte, não se pretende com a Teoria da Complexidade "produzir um conhecimento cabal e completo sobre toda a realidade que nos cerca e em que nos inserimos" (OLIVEIRA, 2009, p.32) como se fosse uma "teoria de tudo" (ELLIS, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2009, p.33). Oliveira explica que essa teoria, que se relaciona com a teoria das cordas (*string theory*), tenta conciliar a teoria quântica e teoria geral da relatividade, juntando dessa forma, o micro e o macro na busca por "princípio único subjacente a tudo" (OLIVEIRA, 2009, p.33).

Por meio da Teoria da Complexidade, os fenômenos não são mutilados na busca por verdades inquestionáveis e reducionistas. Como consequência, essa teoria contribui para o estudo dos fenômenos que fazem parte da nossa existência como um sistema com muitas partes e cujo todo,

dependendo do prisma observado, pode ser "ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes" (MORIN, 2005. p. 86). A ideia de sistema é advinda da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, que como vimos na seção anterior, influenciou a Teoria do Caos que por sua vez influenciou a Teoria da Complexidade.

2.4.2. De Sistemas a Sistemas Adaptativos Complexos

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), um **sistema** é definido basicamente como um *conjunto de elementos* que interagem entre si de formas particulares de modo a executar uma função ou cumprir um objetivo. Muitos sistemas são considerados simples por terem poucos elementos interagindo ou por possuírem padrões de comportamentos previsíveis e que dificilmente são afetados por elementos externos a esse sistema. É importante lembrar que a palavra "elemento", no contexto da complexidade, pode se referir às pessoas, animais e objetos inanimados que também chamados de 'agentes' nos diversos sistemas. Para definir os sistemas simples, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.26) usam os semáforos e os aquecedores domésticos que "têm apenas um pequeno número de elementos de um único tipo juntamente com padrões previsíveis de comportamento". Em outras palavras, tanto o semáforo como o aquecedor doméstico não terão seus componentes internos e comportamento influenciados pelas pessoas que os utilizam ou pelo ambiente no qual estão inseridos.

Alguns sistemas possuem muitos elementos e interagem de formas diferentes e mutáveis. Tratase dos sistemas complexos. Sobre esses sistemas, alguns autores como Parreiras (2005) utilizam apenas o termo sistemas complexos e outros como como Braga (2007), sistemas complexos adaptativos. Já Augusto (2009), emprega o termo Sistemas Dinâmicos Complexos Adaptativos (SCDA). Todavia, utilizo a expressão Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) ancorando-me em Baranger (2000, p.10 apud SOUZA, 2009, p.95) que diz "há uma categoria especial de sistemas complexos que foi criada para acomodar seres vivos. São os sistemas adaptativos complexos (...) capazes de transformarem para se adaptarem a um ambiente em mutação". Logo, os SACs podem ser exemplificados por uma célula ou até mesmo pelas organizações humanas e suas ações. A figura 2, a seguir mostra diferentes exemplos de SACs

e a forma como eles podem apresentar comportamentos diferentes resultantes de suas interações.

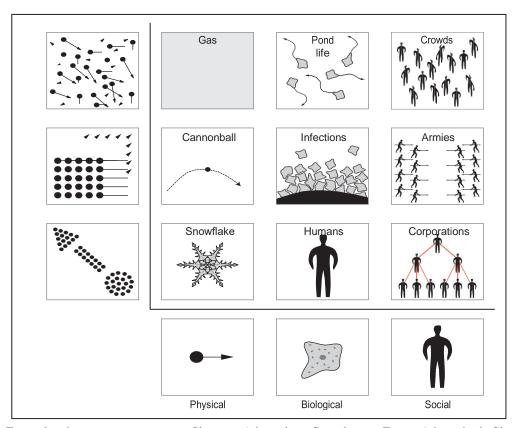


Figura 2- Exemplos de comportamentos em Sistemas Adaptativos Complexos. Fonte: Adaptado de Singerfeld e Bar-Yam (2020, p.2).

Na figura 2, os seguintes elementos são representados: gás (gas), a vida presente em um lago (pond life), multidões (crowds), uma bola de canhão (cannonball), infecções (infections) exércitos (armies), flocos de neve (snowflakes), humanos (humans) e corporações (corporations). Esses elementos podem ser físicos (physical), biológicos (biological) e sociais (social) ou ter todas essas características e outras presentes em si mesmos.

2.4.2.1. Características dos Sistemas Adaptativos Complexos

Como vimos no parágrafo anterior, uma das características comuns aos SACs é forma como eles podem interagir com outros elementos e mudar seu comportamento (SILVA, 2008). Para exemplificar, gostaria de retomar a figura 2 da seção anterior. Nessa figura, o ser humano é por si só é um sistema adaptativo complexo multifacetado pelo aspecto físico, biológico e social, dentre outros aspectos. Por ser um SAC, o ser humano interage com outros seres humanos para formar outros sistemas como multidões, corporações e exércitos. Todos esses SACs estão sujeitos às infecções que por sua vez são resultantes, das interações e multiplicações de microrganismos dentro dos tecidos corporais de um organismo (que é um SAC). Em um mesmo ambiente temos a vida de um lago que pode ser alterada por inúmeros flocos de neve ou uma bola de canhão que caem sobre ela.

A constante interação e transformação dos SACs, é explicada por Larsen-Freeman e Cameron (2008) através das cinco características presentes nos SACs³⁵: **heterogeneidade**, **dinamicidade**, **não-linearidade**, **abertura e adaptação**. Essas características, por sua vez, propiciam o advento de ouros fenômenos ligados aos SACs, tais como *atratores*, *turbulência*, *emergência*, *condições iniciais*, *feedback e autorganização*. Neste trabalho, para fins didáticos, relacionarei esses fenômenos à algumas características dos SACs, sem, contudo, endossar a ideia de que uma propriedade limita-se à característica apresentada visto que as características e propriedades dos SACs não fazem parte de uma relação de causa e efeito. Passemos à explicação das características.

A heterogeneidade consiste na variedade de elementos ou processos em um sistema complexo. Os elementos e/ou processos nesses sistemas podem por si só podem ser considerados sistemas complexos. Retomando o exemplo do ser humano como um SAC, apenas o cérebro humano contém mais de 80 bilhões de células e cada uma delas tem vários elementos que são responsáveis por vários processos relacionados ao funcionamento da mente humana. Estima-se

³⁵ Neste trabalho, estou me baseando nas características propostas por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Para outras características propostas anteriormente a obra das referidas autoras, sugiro a leitura de "A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade" de J.H. Holland, 1997.

que diariamente milhões de células surjam ao passo que outras morrem. Esse nascimento e morte contínua das células é um exemplo de como esse sistema complexo é dinâmico.

Essa dinamicidade é característica de um SAC que explica porque tudo muda, o tempo todo. Através da dinamicidade, podem ocorrer dois tipos de mudança nos sistemas: "mudanças distintas e mudanças contínuas" ³⁶(LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.29). As primeiras referem-se às mudanças encontradas em sistemas simples. Essas mudanças ocorrem em estágios em estágios diferentes sem que haja um estágio intermediário de mudança. Voltando ao exemplo do semáforo como um sistema simples, mudança de uma cor para outra não apresenta uma etapa de transição manifestada por uma cor diferente das cores verde, amarelo ou vermelho. As mudanças contínuas, por sua vez, são comuns em sistemas adaptativos complexos e denotam uma mudança incessante. Um exemplo disso, são as plantas que crescem continuamente, podendo florescer e até morrer.

Conforme vimos no parágrafo anterior, um SAC está suscetível às mudanças contínuas. Essas mudanças são impulsionadas por padrões de comportamento chamado **atratores ou estado atrator.** Augusto (2009, p.46) nos explica que "quando o sistema muda de um estado/fase para outro, o que muda é a natureza da atividade do sistema ou o seu padrão de comportamento" ao passo que "no processo de evolução dos SCDAs, eles são atraídos para padrões de comportamento denominado atratores, ou estado atrator".

Na figura 2, explorada anteriormente, vemos exemplos de padrões de comportamento ou atratores, representados pelas setas na primeira coluna (da esquerda para direita, de cima para baixo). As setas representam diferentes perfis de comportamentos ou atratores que os sistemas adaptativos complexos podem assumir. Sigerfeld e Bar-Yam (2020) chamam esses comportamentos (na ordem em que aparecem na figura) de *Aleatório, Coerente e Correlacionado*.

_

³⁶ Optei em traduzir dessa forma os termos discrete changes e continuous changes.

Nos sistemas aleatórios, o comportamento de cada elemento é independente do comportamento de todos os outros componentes. Nos sistemas coerentes, todos os componentes exibem a mesma forma, por exemplo, o comportamento (lugar, orientação e velocidade) de uma parte da bola de canhão (*cannonball*)determina completamente o comportamento das outras partes. No caso dos sistemas correlacionados, há uma variação entre aqueles dois extremos, já que os comportamentos dos elementos do sistema dependem um do outro, mas não totalmente para que cada elemento aja da mesma forma. Quer o comportamento do sistema seja aleatório, coerente ou correlacionado, essas variações de comportamento ocorrem devido a interação constante com os demais elementos (ou agentes) do sistema.

Em um sistema complexo, cada componente ou agente encontra-se em um meio ambiente produzido por sua própria interação com outros agentes do sistema. Cada componente está, constantemente, agindo e reagindo ao que outros agentes estão fazendo e por causa disso nada em seu meio ambiente é fixo (WALLDROP, 1992, p 145).

A ação e a reação diante dos agentes, dentro um sistema, também são explicadas pelos atratores. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50) chamam os atratores de "região específica no espaço de fases no qual o sistema tende a se movimentar". A figura 3, a seguir, é uma imagem topográfica tridimensional que representa duas regiões atratoras. As regiões atratoras podem ser visualizadas pelos espaços de fase da imagem ocupadas pelas partes arredondadas na parte inferior da imagem.

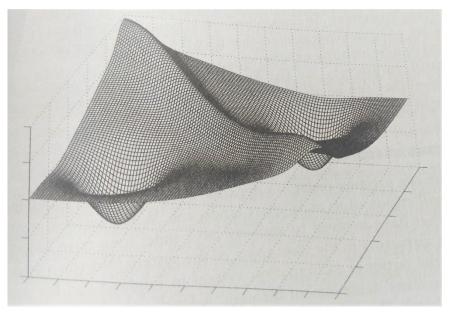


Figura 3- O Espaço de Fases. Fonte: Spivey (2007, p.18 apud LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.53)

Na figura 3, a região ou modos particulares de comportamento que o sistema "prefere" (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 49) pode ser explicada por forças que agem em algum ponto dos atratores, conforme vimos no gráfico presente na figura. Para exemplificar esse espaço de fases, uso como exemplo uma situação em que o aluno pode ter dificuldade de compreender determinada estrutura linguística ou desempenhar uma habilidade da língua. O aluno pode estar "estacionado" em um determinado ponto e precisa de uma energia que o ajude a se deslocar no sentido de ir para outra fase do sistema representado pela sua aprendizagem. O atrator no qual o sistema parece não conseguir se movimentar é chamado *atrator estacionário* (ou ponto fixo). Há ainda dois outros tipos chamados de *atrator periódicos e o atrator estranho ou caótico* os quais também submetem os sistemas às suas trajetórias

Nas trajetórias descritas pelos sistemas submetidos a atratores periódicos é possível ocorrerem desvios, mas os sistemas tendem a retornar à sua trajetória primitiva depois de um certo período de tempo. Nos atratores caóticos, os sistemas parecem se comportar de maneira aleatória e imprevisível, mas, matematicamente, esse comportamento apresenta padrões. Contudo, são imprevisíveis e muito sensíveis às condições iniciais (...) Os atratores estacionários e periódicos apresentam períodos de comportamentos estáveis, enquanto em um atrator caótico, o sistema é extremamente instável (PARREIRAS, 2005, p.94).

Especialmente no caso de um atrator caótico, este pode levar o sistema à beira do caos. Essa expressão refere-se ao estado em que um sistema tem possibilidade de passar por muitas

mudanças intensas e rápidas (PALAZZO, 1999). O atrator caótico pode ser responsável por "uma porção de desordens em todas as escalas" chamadas de **turbulência** (GLEICK, 1989. p.124). As turbulências embora possam "tirar energia do sistema" e "criar um arrastamento" (ibid, pp. 125), podem contribuir para a **emergência** de novos padrões (ODELL, 1998).

De acordo com Morin (1999, p.212) a emergência refere-se às "propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente". Podemos citar por exemplo o surgimento de blocos econômicos, novos países, regimes políticos resultantes de grandes transformações econômicas, políticas e geográficas que temos visto na atualidade. Esses exemplos remontam a participação de diversos elementos (heterogeneidade) e da dinamicidade das interações entre esses elementos ou agentes.

Uma vez que o SAC tenha heterogeneidade e dinamicidade, a **não -linearidade** é resultado da dinâmica das interações entre os elementos do sistema heterogêneo. De acordo com Parreiras (2005, p.203) "essa propriedade refere-se à falta de proporcionalidade entre causa e efeito, isto é, os efeitos das ações exercidas sobre o sistema não são proporcionais às forças que tais ações aplicam sobre os mesmos". A não-linearidade também está associada à sensibilidade que um sistema tem às **condições iniciais.** Em outras palavras, pequenas mudanças nas condições inicias de um sistema podem mudar completamente seu comportamento, que deixa de ser dessa forma, previsível. A não -linearidade está, dessa forma, intimamente ligada ao efeito borboleta, o qual expliquei no início da seção anterior e que exemplifica essa característica.

Um SAC é sensível às condições iniciais pelo fato de ele ser aberto. A abertura de um sistema significa que ele está aberto a energia e matéria que podem vir do ambiente externo e integrar o sistema. A resposta que o sistema aberto dá a energia recebida. Dessa forma, um sistema aberto pode manter um estado organizado se ele receber energia ao passo que um sistema fechado fica reduzido à um estado de estabilidade ou equilíbrio como o que acontece quando uma xícara de café é derramada no tapete. O café espalha-se pelo tapete até que ele seja absorvido por ele e chega-se, dessa forma, ao equilíbrio. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Como exemplo de um sistema aberto Larsen-Freeman e Cameron (2009) utilizam o exemplo do sistema de trânsito que não consegue atingir seu equilíbrio devido ao número

crescente de motoristas. Para se manter a 'ordem' nesse sistema é preciso que mais ruas sejam construídas. A construção de novas ruas exemplifica a resposta demandada por esse sistema (trânsito)sistema deu as sucessivas trocas de energia (interação entre e com os motoristas). As mudanças ocorridas em um sistema, aberto às trocas de energia, recebem o nome de **feedback**. Além do feedback presentes no SAC, o um sistema tende-se a manter organizado a partir das múltiplas interações entre os elementos. Essas interações contínuas e a forma como o sistema de adequa às mudanças representam a **auto-organização**. De acordo com Palazzo (2004, p.4) "a organização surge, espontaneamente, a partir da desordem e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas. De alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes". Em outras palavras, a organização presente em diversos fenômenos pode parecer inexplicável, mas trata-se da capacidade que o sistema tem de se auto-organizar como acontece no caso do vento, furações e outros fenômenos observados por Waldrop (1992) e Williams (1997).

O feedback, a emergência de novos padrões e a auto-organização dos sistemas são fundamentais para que que haja uma diversidade neles. Essa diversidade é a multiplicidade de elementos que coexistem em um sistema. De acordo Holland (1997 apud BRAGA,2007, p.73) "a diversidade é um padrão dinâmico dos sistemas dinâmicos adaptativos, produto de adaptações progressivas". A adaptação é o processo no qual o sistema se ajusta em resposta as mudanças que ele sofre. Larsen- Freeman e Cameron (2008) afirmam que nos sistemas adaptativos, a mudança em uma área do sistema leva à mudança no sistema como um todo. As autoras utilizam a escola como exemplo de um sistema complexo que por ser adaptativo, inclui professores, alunos, currículo e o ambiente de aprendizagem como um sistema aberto, dinâmico, tem que se adaptar às demandas resultantes da mudança nos aprendizes, no sistema educacional e na própria sociedade da qual ela faz parte. Se pensarmos na escola como um sistema adaptativo complexo, podemos imaginar esse sistema com sua heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptação. Da mesma forma podemos pensar a lingua e linguagem além da própria aquisição de lingua como um SAC.

2.4.3 A língua e a linguagem como Sistemas Adaptativos Complexos

Em 1997, Diane Larsen- Freeman publicou seu artigo seminal intitulado "Chaos/Complexity Science and second language acquisition³⁷". Neste artigo, ela denuncia que as abordagens para a aquisição de segunda língua são reducionistas e tratam os contextos como um pano de fundo dissociado das ações principais. Ela ainda acrescenta que aquelas abordagens falharam ao negar a dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem e a forma como esses processos são não- lineares desconsiderando a língua e linguagem como sistemas adaptativos complexos .Nos anos seguintes Larsen- Freeman e Cameron (2008) recorreram à metáfora dos sistemas adaptativos complexos (SACs) para compreender a natureza da língua e da linguagem e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta seção, retomo a heterogeneidade, dinamicidade, não -linearidade, abertura, e adaptação para (re)pensarmos língua e linguagem como SACs. Friso que embora alguns autores utilizem a expressão *lingua(gem)* (PAIVA; NASCIMENTO, 2009) para referir-se à língua e linguagem como sistemas inter-relacionados, dentro de um mesmo fenômeno, nesta seção eu utilizarei os termos separadamente exceto quando eu utilizar as referências desses autores. A minha escolha em utilizar os termos distintamente visa explicitar os momentos em que me refiro à língua materna ou língua estrangeira e os momentos em que me refiro às diversas manifestações da linguagem como um fenômeno mais abrangente. No caso da expressão *aquisição de segunda língua*, coaduno com o posicionamento de Augusto (2009, p.14) que diz que usa o termo "aquisição de forma intercambiável com o termo aprendizagem. Embora o termo aquisição induza a percepção do processo de aprendizagem de uma SL como algo com início e fim, esse termo já está estabelecido na área".

Primeiramente, consideremos a *heterogeneidade* presente em uma língua, quer na modalidade escrita ou oral. Uma língua possui alguma forma de representação que se refere à emergência de diversas partes que fazem parte dessa língua por ser um sistema. As vogais e consoantes são

³⁷Paiva (2001) nos lembra que no campo da linguística aplicada, os pesquisadores geralmente não fazem uma distinção entre Caos e Complexidade- o que também explica o epíteto caos/complexidade que mencionei na seção anterior. Entretanto, neste trabalho, uso apenas o termo complexidade considerando que ela engloba várias teorias (como a Teoria do Caos).

exemplos de emergência da língua fala e escrita. O próprio fato de conseguirmos ler alguma palavra em nossa língua materna ou estrangeira nos faz supor que "essas vogais e consoantes interajam entre si, dentro de regras próprias que permitam determinadas combinações e não outras" (LEFFA, 2006, p.3). Em outros momentos podemos compreender uma palavra a partir da forma como ela interage com outras semioses ou formas de produção de significado. Como exemplo disso, podemos pensar nos inúmeros cartazes e desenhos com os quais interagimos durante eventos de letramento que precederam a nossa alfabetização. A combinação linguagem verbal e não verbal presente nesses textos além de exemplificar sua heterogeneidade nos dá condição de pensar em outro aspecto: A multiplicidade de elementos e suas interações na língua e na linguagem gera a dinamicidade.

A dinamicidade mostra as constantes mudanças que um sistema pode sofrer ao longo do tempo. Dessa forma, os componentes, agentes e a forma como eles interagem, mudam. A língua enquanto um sistema não apenas cognitivo, representado pelas estruturas mentais do indivíduo, mas com um resultado de interações sociais (VYGOSTKY, 1984), passa por inúmeras mudanças representadas por exemplo no uso da língua e seu desenvolvimento. Ao usarmos uma língua, seja ela materna ou estrangeira, estamos realizando uma atividade que está acontecendo em vários níveis e escalas simultaneamente (conexões entre neurônios, uso de aparelho fonador, uso dos movimentos gestuais...). Mesmo quando acreditamos que há um equilíbrio nesse dinamismo, Larsen -Freeman e Cameron (2008, p. 33 apud AUGUSTO, 2009, p. 42,43) nos dizem que "estabilidade não significa estagnação e estaticidade, mas representa um sistema dinâmico que mantém sua identidade sem se sujeitar a flutuações desordenadas ou modificações caóticas".

Concernente à *não-linearidade*, trata-se de um termo matemático referindo-se ao fato de que em um sistema não-linear os elementos ou agentes não são independentes e suas relações e inter-relações não são fixas. Larsen- Freeman utilizam como exemplo, a mensuração da aprendizagem de vocabulário em uma segunda língua. Elas explicam que um aprendiz pode aumentar progressivamente a quantidade de palavras aprendidas de acordo com seus interesses e objetivos em um determinado momento. Contudo, uma vez que seus objetivos estejam satisfeitos, a quantidade de vocabulário aprendido pode não aumentar linearmente ao longo do

tempo (o que não significa que ele "parou" de aprender). Acrescento ainda como exemplo que por mais que a linearidade entre as palavras sejam importantes para se compreender e produzir uma lingua, é a ruptura da linearidade que permite que os aprendizes de uma língua possam "arriscar" aprende-la sem que tenham que se prender a essa linearidade (que inclusive tornaria a linguagem literária inaceitável ou incompreensível). Saliento que o próprio processo de aquisição de língua materna evidencia isso visto que não há como prever qual é a primeira palavra que um bebê vai dizer ou que um aprendiz de língua estrangeira vai falar ou escrever primeiro ao se estudar a língua-alvo.

Já a *abertura* em um sistema, por permitir que a energia ou matéria externa possa fazer parte dele, garante sua estabilidade dinâmica. Larsen- Freeman e Cameron (2008) explicam que essa estabilidade não é algo estático, mas implica em um movimento que mantém o próprio sistema em constante mudança embora ainda trate-se do mesmo sistema. Tomemos por exemplo o fato de que as diversas línguas existentes hoje estão em constante contato com outras línguas e que seus falantes realizam trocas culturais que favorecem a incorporação de estrangeirismos ou a criação de novas palavras valendo-se de outra língua ou da língua-materna, como no caso dos neologismos. Esses exemplos mostram não apenas a dinamicidade da língua mas a forma como ela é um sistema aberto que passa por *adaptações*.

Um sistema, como no caso da língua, só é capaz de se adaptar às mudanças em seu ambiente devido à capacidade de seus elementos se organizarem em níveis passando a ser blocos construtores (WALDROP, 1992). Braga (2007, p.27) explica que "um dos mecanismos fundamentais de adaptação de um determinado sistema é a recombinação de seus blocos construtores". No caso de uma língua, os blocos construtores, no meu entendimento, podem ser exemplificados de muitas formas de acordo com o nível observado. Partindo da leitura e escrita como níveis de organização desses blocos, podemos considerar que alguns símbolos gráficos e desenhos podem ser combinados e recombinados de forma que se produza novos significados em uma língua. Consideremos agora as palavras escritas através de vogais e consoantes, em uma mesma língua. Um grupo de palavras pode servir como blocos construtores que são recombinados de forma a se produzir diferentes enunciados com diferentes significados. Ao utilizarmos uma língua, quer na modalidade escrita ou oral, estamos combinando e

recombinando blocos construtores para que ela atenda aos nossos objetivos nas práticas sociais. A exemplo disso, quando escrevemos um texto acadêmico pensamos em diversos fatores de textualidade tais como coesão, coerência, intencionalidade, etc. A combinação e recombinação de um grupo de palavras podem garantir a coesão, mas não necessariamente a coerência em um texto. De acordo com nossa intencionalidade, podemos combinar e recombinar outros blocos construtores (símbolos, palavras, imagens...) para expressar as ideias que desejamos, como por exemplo em um texto publicitário. Logo, a textualidade é um exemplo de que a língua é heterogênea, dinâmica, não -linear, aberta e adaptativa. A língua enquanto um sistema adaptativo complexo nos ajudar a compreender e construir realidades.

A língua, além de remeter referencialmente a uma determinada realidade, pode também agir sobre essa realidade, modificando-a de algum modo. Do ponto de vista meramente referencial, imaginando um leitor fumante, podemos prever que ele muito provavelmente não teria largado o cigarro, caso viesse a ler neste texto a frase "NÃO FUME", como provavelmente faria se encontrasse o aviso ao entrar em uma sala repleta de pessoas. Há uma diferença muito grande entre a frase em um cartaz, devidamente exposto em um determinado espaço social, e a mesma frase sendo discutida aqui no texto. A função de qualquer elemento da língua, incluindo som, palavra ou frase, depende do espaço de uso. No momento em que alguém retirar o cartaz da sala, pondo-o no fundo de uma gaveta, mudando o espaço de uso, o cartaz deixará de atuar socialmente e acabará assumindo uma função meramente referencial (LEFFA, 2016, p.4).

O exemplo do cartaz dado por Leffa no trecho acima nos oferece inúmeras oportunidades para se refletir como elementos da língua (e também da linguagem) são amostras de um SAC em determinado espaço e tempo. Na seção seguinte, dou enfoque à lingua inglesa como um sistema adaptativo complexo, considerando algumas de suas particularidades.

2.4.3.1. A língua inglesa como um Sistema Adaptativo Complexo

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2001, p.19), a língua inglesa viveu um processo sem precedentes de expansão não apenas enquanto língua mas como um "conjunto de discursos que fazem circular ideais de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização (...) (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19). Ao utilizar a expressão *conjunto*, as autoras enfatizam que *a lingua inglesa não é um elemento, mas um sistema* composto por vários elementos interagindo entre si. Seus elementos vão desde a sua estrutura lexical,

morfológica, sintática, fonológica a sua estrutura semântica e discursiva presentes em todos elementos, os discursos que emergem da língua inglesa.

Os discursos produzidos através da língua inglesa somadas todos os processos históricos que ela vivenciou contribuíram para seu status atual como *lingua franca*. Seidlholfer (2011, p.7) explica essa condição como "qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas [...] e conhecimentos linguísticos-culturais nos três círculos Kachruvianos". Na seção 3.2.1, eu abordei os círculos concêntricos propostos pelo linguista indiano Braj Bihari Kachru (1982, 1992) para explicar a difusão da língua inglesa pelo globo e a concepção de *World Englishes* (CRYSTAL, 2003). Retomo essa concepção na presente seção para ilustrar como a língua inglesa, enquanto um SAC, tem tido sua heterogeneidade destacada nos diversos países em que ela falada. Embora a ideia de World Englishes por si só não impeça a emergência de novas formas de estigmatização e hierarquização dos diversos tipos de inglês e seus falantes, ela é importante para caracterizar a dinamicidade, não-linearidade, abertura e abertura e adaptação pela qual a língua inglesa tem passado e continuará passando. Seu status atual é um exemplo de emergência de novas propriedades dessa língua que teve como condições iniciais a interação entre os povos celtas e os demais povos do globo naquela época. (BAUGH; CABLE, 2002).

Enquanto um SAC, a condição da língua inglesa como *lingua franca* representa hoje um atrator nesse sistema. De acordo com Braga (2007, p. 29), a ideia de atrator, considerando as atividades humanas, pode ser "uma ideia, um pensamento, uma técnica, uma memória, uma ação ou qualquer coisa que transforme a realidade, dando berço a novos significados que emergem da auto-organização de padrões". A língua inglesa, assim como as demais línguas, também são atividades humanas em que outros sistemas se fazem presentes.

O ensino de uma língua faz parte de outros sistemas tais como a própria escola (enquanto sistema adaptativo complexo) que por sua vez inclui professores, alunos, currículo, o ambiente de aprendizagem. Isso sem falar das política linguísticas que refletem na (não) internacionalização da lingua inglesa em diversos contextos que têm que se ajustar a uma "e

manipulação conceitual e cognitiva" que por sua vez "decorre da frequente promulgação de políticas linguísticas camufladas de políticas de interesse público" (SÁ, 2020, p.58).

As políticas linguísticas voltadas para o ensino de a língua inglesa são um exemplo de ambiente externo com o qual, a língua enquanto um SAC aberto, tem trocado insumos que garantem a vida do sistema. Em outras palavras, o ensino e aprendizagem da língua inglesa em diversos contextos refletem políticas linguísticas que fomentam sua disseminação em uma dada comunidade de aprendizagem e prática dessa língua (WENGER, 2000) e podem servir para um processo de exclusão de diversos alunos (agentes).

A língua inglesa poderá ter um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Através do inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores. Com o advento da internet, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor (LEFFA, 2016, p.162).

O acesso à lingua inglesa nessa perspectiva, permite que os agentes possam ocupar novos nichos de interação como emissores dentro desse sistema. Reafirmando o acesso e uso da língua inglesa como um direito de todos, os professores podem ensinar a língua considerando uma importante propriedade dos sistemas adaptativos complexos: *a diversidade* (HOLLAND, 1995; DAVIS; SIMMT, 2003). A diversidade é um "produto de adaptações progressivas; cada agente ocupa um nicho que é definido pelas interações centradas naquele agente" (SOUZA, 2009, p.96).

Entender a importância de cada agente nesse SAC nos permite, por meio da Teoria da complexidade, associar o ensino da língua inglesa à questão da Educação Inclusiva. Na seção a seguir, explicito essa relação.

2.4.4. Teoria da Complexidade e a formação de professores de inglês para a inclusão

A presença de alunos em situação de deficiência, independente na natureza dessa deficiência, na sala de aula reforçam a heterogeneidade e diversidade presentes nesse espaço. Contudo, esses alunos assim como outros agentes nesse sistema adaptativo complexo, desafiam a linearidade ou a relação de causa e efeito presente nas crenças de que ao seguir estritamente

determinado método todos os alunos poderão aprender da mesma forma. Seguindo o pensamento linear, o professor concebe o processo de ensino e aprendizagem, a sala de aula e o próprio aluno como sistemas em que a 'ordem' deve reinar através de métodos e comportamentos previamente prescritos pelas leis educacionais, os livros didáticos e outras referências utilizadas para o ensino da língua inglesa. Ainda de acordo com esse pensamento, o aluno em situação de deficiência pode desestabilizar a ordem desse sistema causando uma turbulência nele. Essa turbulência seria explicada pela forma como o aluno em situação de deficiência expõe a fragilidade dos métodos e por seu comportamento não previsto ou idealizado pelos métodos.

Dessa forma, temos duas questões importantes que os professores de inglês precisam levar em consideração, por meio da Teoria da Complexidade. Primeiramente, *a importância de ressignificar a ideia de turbulência* compreendendo que ela é um evento comum nos sistemas complexos e que se ela "retira energia e cria o arrastamento" ela pode possibilitar a emergência de novos comportamentos e possibilitar que o sistema de auto-organize (GLEICK, 1987, p.124). Exemplificando isso na aula de inglês, um aluno em situação de deficiência pode contribuir para que o professor possa diversificar atividades que vão beneficiar toda a turma. Sendo ainda mais específico, suponhamos que um professor de inglês tenha um aluno cego na sala aula. A diversificação de atividades de *Reading* através da audiodescrição das imagens pode provocar um "arrastamento" das práticas de ensino no sentido de que elas deixam de se estagnar em torno do visual e passa a contemplar o som como recurso multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Isso pode ajudar os outros alunos que, embora sejam videntes, aprendem de outras formas como por exemplo através do estímulo sonoro, por terem um estilo auditivo de aprendizagem (FLEMING, 2001).

Em segundo lugar, no processo de ensino e aprendizagem, o professor e os alunos manifestam diversos comportamentos que se relacionam com seus estados atratores ou comportamento que exibem naquele momento. As crenças e atitudes do professor (BARCELOS, 2006) em relação ao aluno em situação de deficiência podem funcionar como atratores no sistema contribuindo para que o processo de ensino (influenciando na aprendizagem) fique em uma determinado

"espaço" ou comportamento que impede esse sistema de se manter operando ou trocando energia. Acerca dos atratores na aula de lingua estrangeira, Leffa (2016) diz que

Os atratores que atuam dentro de um sistema adaptativo complexo têm sua origem nos elementos que compõem o sistema. No caso do ensino de línguas pode ser qualquer aspecto, incluindo, entre outros, as normas da sala de aula, os recursos usados, os alunos e, obviamente, o professor. É óbvio também que o professor não age sozinho, mas em resposta a outros elementos do sistema, como a insatisfação do aluno, a inadequação dos recursos disponíveis ou o regimento da escola, que talvez defina uma carga horária insuficiente para o ensino da língua. (LEFFA, 2016, p.10)

Já que o professor age em "resposta a outros elementos do sistema" temos que reconhecer que esses sistemas estão sempre sensíveis às condições iniciais (LORENZ, 1996), como por exemplo as crenças, atitudes e motivação do professor (DORNYEI; USHIODA, 2011) que fazem parte da experiência complexa. Para compreender melhor a inter-relação entre esses elementos, de forma visual, Miccoli (2010) propõe uma mandala ³⁸representada na figura 4 a seguir.

³⁸ Agradeço à Professora Laura Miccoli por gentilmente ter me enviado suas mandalas presentes no seu livro *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*, publicado pela editora Pontes em 2014.

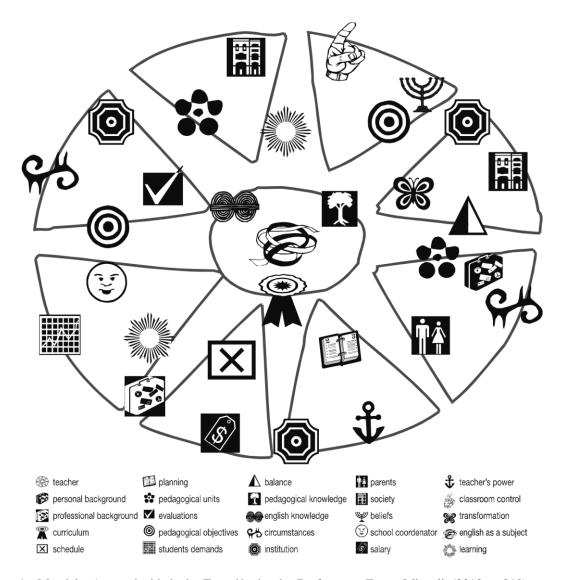


Figura 4 – Mandala: A complexidade das Experiências dos Professores. Fonte: Miccoli, (2010, p. 210).

A mandala representada na figura 4 obviamente não pode resumir a complexidade. Contudo ela pode nos ajudar a vislumbrar as experiências dos professores como um sistema que está dentro de outros inúmeros SACs. Miccoli (2010) explica que a complexidade das experiências do professor abrange outros componentes (que podem ser considerados SACs) tais como a sua bagagem pessoal e profissional (personal and professional background) currículo (curriculum), cronograma (schedule) dentre outros elementos representados na referida figura. Uma vez que o professor de língua inglesa considera sua bagagem pessoal profissional como um elemento independente da forma como ele concebe o currículo e o cronograma e o ensino de inglês como uma disciplina (English as a subject), dificilmente ele conseguirá compreender como suas

crenças (*beliefs*) e o seu poder (*teacher* 's power) geram barreiras para o atendimento demandas dos alunos em situação de deficiência e dos demais alunos (*students* ' *demands*). Dessa forma, a transformação (*transformation*) nesse sistema pode propiciar a emergência de novas barreiras físicas e atitudinais na aula de língua inglesa.

A complexidade dessa experiência é somada à complexidade dos estudantes que por sua vez interagindo, geram a complexidade no ensino e aprendizagem de língua na sala de aula (DAVIS; SUMARA, 2006). Miccoli (2010) propõe uma mandala especifica para complexidade das experiências dos estudantes que aparece incorporada à figura 5, que apresento a seguir.

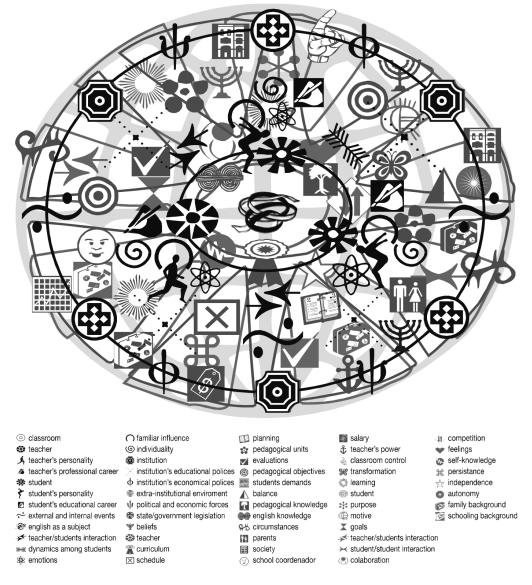


Figura 5 – Mandala: A complexidade do Ensino e Aprendizagem de Língua na Sala de Aula. Fonte: Miccoli (2010, p. 218).

Embora a figura 5 possa nos assustar pela quantidade de elementos inter-relacionados, ela nos dá subsídios importantes para se levar em consideração o fato de que elementos como a personalidade (personality), crenças (beliefs), emoções (emotions), motivação (motive), autonomia (autonomy), influência familiar (family influence), interagindo com muitos outros agentes, não devem ser tratados como algo corriqueiro ou não relevantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, a adoção do paradigma da complexidade é uma proposta de ressignificação das crenças e atitudes do professor de forma que ele considere a existência de diversos elementos dentro do processo de ensino e aprendizagem, exemplificados na figura 5. Na prática, isso significa por exemplo, que o professor de inglês considerará a possibilidade de se propor atividades que que levem em conta a personalidade do aluno, reconhecendo suas crenças, motivações e autonomia, ao passo que o convida a reexaminá-las. A influência familiar, por sua vez, também é considerada um eixo da aprendizagem reconhecendo a o papel da família na aprendizagem dos alunos em situação de deficiência e dos demais alunos. Isso contribui para que o professor de língua inglesa possa realizar ações de inclusão que não sejam reducionistas ou deterministas. Essas características são algumas presentes no paradigma da simplicidade que está em oposição ao paradigma da complexidade.

O quadro 3, a seguir, apresenta um contraste entre o paradigma da simplicidade e o paradigma da complexidade proposto por Larsen- Freeman (2013), baseando- se no quadro original criado por Horn (2008).

Quadro 3 : O Paradigma da Simplicidade X Paradigma da Complexidade nas práticas pedagógicas

PARADIGMA DA SIMPLICIDADE	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE
-Adere ao princípio da universalidade	Sem negar a universalidade, ele também adota o princípio da complementaridade (o individual e o local são intelegíveis)
Busca reduzir o todo as suas partes constitutivas simples	Integra elementos aos seus conjuntos ou complexos
Busca princípios de ordem	Busca a auto-organização
Presume o determinismo: causalidade linear	Busca relacionamentos

Separa o sujeito do objeto; o observador do observado	Coloca o observador dentro da situação de experimentação
Trata a contradição como um erro	Considera as contradições como paradoxos que são indicativos de uma realidade mais profunda.
Pensa de forma monológica	Pensa de forma dialógica relacionando conceitos contrários de uma forma complementar

Fonte: Adaptado de Larsen-Freeman (2013, p.370).

Como consequência de um pensamento complexo (MORIN, 2005), o professor (reconhecendo que ele mesmo é um SAC) deve estar "aberto" às mudanças nas concepções que norteiam sua prática pedagógico tal como um sistema complexo, disposto fazer trocas com o ambiente externo através de um pensamento complexo e crítico diante do mundo. De acordo com Augusto (2009, p.123)

Os princípios da teoria da complexidade demandam uma nova visão do mundo e dos fenômenos no sentido de que pensemos em termos de processos dinâmicos e no peso das relações e (inter)ações entre as variáveis, em oposição ao pensamento linear de causa e efeito que tenta entender o todo através da análise de suas partes de forma isolada. Esses princípios se apresentam como eixos norteadores para a elaboração de um arcabouço epistemológico que possibilita uma visão mais abrangente do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês.

As palavras de Augusto (2009) corroboram a ideia de que ao desenvolvimento da competência linguística não pode ser mais aprisionada às questões estritamente gramaticais e metodológicas visto que todos esses elementos (e muitos outros!) são não-lineares e interdependentes no ensino de inglês. Ela elucida esses pontos ao denunciar um

círculo vicioso que dá origem e é originado por abordagens, materiais, recursos, procedimentos pedagógicos e professores cuja visão de língua, ensino e aprendizagem são, ainda, orientados por uma visão da língua apenas como um conjunto de regras gramaticais (AUGUSTO, 2009, p. 130).

Essa compreensão é uma demanda persistente na formação de professores de inglês que desejam promover uma educação inclusiva. Freire nos lembra que o professor, que ele chama de ensinante, precisa estar em educação constante uma vez que "o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições" (FREIRE, 2001, p.1).

Como já abordei anteriormente, na aula de inglês, assim como em qualquer aula, busca-se uma "ordem" para que o ensino e aprendizagem aconteçam. Contudo essa ordem só pode existir reconhecendo e naturalizando a "complexidade da relação ordem/ desordem/organização" uma vez que fenômenos desordenados são necessários "para a produção de fenômenos organizados" (MORIN, 2005, p.63). A figura 6 a seguir representa essa relação intrínseca entre ordem e desordem.

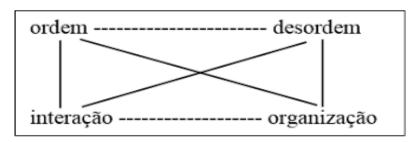


Figura 6 - Tetragrama de Morin. Fonte: MORIN (2000, p. 204).

A figura 6 reforça a natureza dialógica entre ordem e desordem e nos ajuda a pensar também o ensino de inglês em uma perspectiva inclusiva como uma rede de interação entre diversos elementos que mesmo buscando uma ordem, compreendem a desordem do sistema como um movimento necessário para sua organização. Cito como exemplo, novamente a diversificação de atividades que pode a princípio gerar "turbulência' para o professor, para os alunos, para a escola e toda a comunidade. A aderência ao paradigma simples faz com que todos esses agentes e sistemas tratem os alunos das turmas de inclusão como sendo incapazes de realizar as mesmas atividades que os outros alunos e não reconheça como a suposta 'desordem' que eles instauram podem beneficiar inclusive todos os outros alunos. Nas palavras de Ramos (2016)

quando a pessoa com deficiência é incluída, uma rede de inclusões acontece à sua volta. É a família que não se isola e não toma somente para a si a responsabilidade, é a escola que se volta para novas discussões, é o exemplo que fica para cada um de nós (RAMOS, 2016, p.117,118).

A inclusão na aula de inglês faz com que o paradigma simplificador (MORIN, 2005), que nega a desordem, caia por terra. Para o paradigma da complexidade, o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Nossos alunos são múltiplos, são biológicos, mas também são seres culturais que

fazem parte de uma desordem, ligada a qualquer trabalho e educação, sendo expressa e compreendida por muitas linguagens transdisciplinares usando diversos recursos para o ensino da língua inglesa em uma perspectiva inclusiva.

O próprio professor, nesse sentido, pode atuar como um atrator estranho ou um atrator diferente do que se verificava no sistema. Esse atrator estranho segundo (PARREIRAS, 2005, p.91) é um atrator que "contém uma grande quantidade de informações sobre as transições de um padrão de comportamento do sistema para outro".

Em outros momentos, porém, o professor deve atuar como um atrator estranho, atraindo as inovações para a sala de aula. Mesmo que tudo esteja aparentemente funcionando bem, nada é tão perfeito que não possa ser melhorado. O ensino da língua, como um sistema adaptativo complexo não pode se fechar em si mesmo; precisa estar aberto para manter o fluxo de energia com elementos de outros sistemas (Linguística, Pedagogia, Psicologia, Meteorologia, trânsito), e entre os elementos do próprio sistema (sala de aula, material didático, alunos) (LEFFA, 2016, p.10).

Leffa (2016) assevera que o ensino da língua inglesa precisa estar aberto e mantendo fluxo de energia com outros sistemas. Dessa forma, diante da complexidade do ensino de inglês, proponho que o ensino da língua inglesa não seja dissociado da concepção de uma Língua Estrangeira Inclusiva (LEI). A LEI reitera meu posicionamento de que a língua inglesa para além dos seus estereótipos de *lingua franca*, precisa ser um direito de qualquer cidadão no mundo globalizado visando não apenas interagir nele, mas também resistir nele. A seguir, na última seção deste capítulo, apresento a concepção de LEI como uma contribuição emergente do diálogo entre o Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade.

2.5. Agora é LEI! Contribuições do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade para uma Língua Estrangeira Inclusiva

O Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade ressaltam o momento histórico que estamos vivendo. Ainda vivemos, como uma reverberação da globalização, "um momento de rupturas, de verdades desconstruídas, e um momento de emergência e de agência, de busca de alternativas para o mundo em que vivemos" (BACALÁ; MURTA, 2016, p.10). Dessa forma, por serem

alternativas epistemológicas, o LC e o TC podem apresentar contribuições para que repensemos o que significa ensinar uma língua estrangeira, como por exemplo a língua inglesa, em um momento em que as pessoas acreditam já ter todas "grande verdades" para serem "baixadas" em seus computadores e transportadas para o seu plano de aula.

Em virtude de nossas crenças em "grandes verdades", acabamos acreditando que modelos universais de ensino, que buscam a homogeneidade, e que impõem um tempo linear para o aprender, e que promovem conhecimento escolar, acadêmico e científico como sendo os verdadeiros ideais a serem alcançados pela educação. (BACALÁ; MURTA, 2016, p. 19). Essas "verdades" ainda são amplamente utilizadas no ensino de inglês para alunos em contexto de inclusão. Por outro lado, o Letramento crítico e a Teoria da Complexidade nos convidam a ir além de estigmas e rótulos por parte do professor ao lidar com alunos de inclusão no sentido de se compreender e aprimorar as interações existentes entre professor e alunos como sujeitos coparticipantes no processo de (des)construção do conhecimento e das estratégias de ensino e aprendizagem. Para exemplificar como essas teorias dialogam entre si, apresento a seguir um quadro em que equiparo essas teorias ³⁹ por meio de suas confluências. 40

Quadro 4: Letramento Crítico e Teoria da Complexidade: Confluências Teórico-Práticas

TC

LC

Concepção de lingua e linguagem	Concepção de lingua e linguagem
os textos como espaço de luta e negociação (NORTON, 2000, p.12) ao passo que ela representa os meios pelos quais as múltiplas realidades são representadas	A língua (seja ela entendida como estrutura inata ou como instrumento de pensamento e ação) é também a condição inicial em todas as teorias que tentam explicar a Aquisição de Segunda Língua (PAIVA, 2009, p.3).
(CERVERTTI; PARDALES, DAMICO, 2001).	A linguagem é um sistema aberto, não linear, um sistema
A linguagem está presente em todas as atividades humanas	em que novos elementos vão se agregando, formando um todo completamente novo à medida que se aprende a
são concebidas (HALL, 2003; RAJAGOPALAN, 2003).	segunda migua (BACALA, WORTA, 2010, p.10).

³⁹ Agradeço a Bacalá e Murta pelo artigo "O ensino de línguas na perspectiva da Complexidade e do Letramento Crítico" publicado em 2016. Este artigo me deu importantes insights para que eu "ousasse" criar um quadro comparativo entre as duas teorias.

113

⁴⁰ A palavra confluência destaca a forma como as duas teorias embora possam se encontrar e coincidir na teoria e prática, preservam suas identidades e origens.

A lingua(gem) na perspectiva dos SACs nos permite conciliar as várias visões de linguagem – comportamento adquirido, conjunto de estruturas, sistema de signos, faculdade inata, função cerebral, sistema social de comunicação, discurso, e instrumento de pensamento e de ação. Como todo sistema complexo, a lingua(gem) é um sistema aberto e novos componentes vão se agregando, fazendo com que o sistema mude e se auto-organize constantemente, pois nada é fixo (BORGES; PAVA, 2011, p.343).

Concepção de ensino e aprendizagem

agência dos indivíduos (MONTE-MÒR, 2012).

Concepção de papel do professor

ZEICHNER, 2011);

O professor deve ser capaz de refletir sobre sua própria prática em um ciclo de reflexão e ação (FREIRE, 1970).

textos" (MCLAUGHLIN representadas nos DeVOOGD, 2004, p. 17).

Concepção de avaliação

Concepção de ensino e aprendizagem

A educação e aprendizagem focam promoção da justiça Concebe o ensino e aprendizagem como sistemas social e do questionamento das relações de poder (LUKE, adaptativos complexos em que todos os elementos são 2012, FREIRE, 1970) ao passo que se valoriza o papel de considerados especialmente as condições iniciais no sistema e o seus atratores (PAIVA; NASCIMENTO, 2009; LEFFA, 2016).

> Contudo, o agenciamento dos sujeitos deve ser levado em conta considerando que fazem parte um processo social e histórico que interfere na sua aprendizagem.

Concepção de papel do professor

Ele deve ser capaz de ser um mediador crítico ao passo O professor trabalhará na invisibilidade, para tornar o que não se mantém no status de superior aos seus alunos conhecimento mais visível para o aluno, posicionando-se ao passo que aprende com eles (MORRELL, 2008, ao seu lado, na sua retaguarda, ou do outro lado do conteúdo, mas sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento (LEFFA, 2012, p. 407).

Chamo de práxis ao conjunto de atividades que efetuam transformações, produções, atuações, a partir de uma Ele também deve ser capaz de "examinar múltiplos pontos competência. A práxis concerne ações que tem sempre um de vista – pensando nos textos a partir de perspectivas de caráter organizacional, e é por este motivo que qualifico diferentes personagens ou a partir de perspectivas não como sistemas práxicos cuja organização é ativa (MORIN, & 1977, p.151).

Concepção de avaliação

Avaliações com aspectos críticos que busquem a Uma avaliação formativa que leve em conta a identidade, educação de cidadãos (PASCOAL, 2018, p. 156). agência e autonomia ⁴¹e identidades dos sujeitos levando

⁴¹ Essa autonomia se relaciona com o que Maturana e Varela (2001) chamou de autopoiese como sendo a capacidade do ser humano de construir a si mesmo. Larsen-Freeman e Cameron (2008) resgata o referido termo como uma das formas de explicar a autorganização de um elemento nos sistemas.

Além das verificações de conteúdos fixos e memorizáveis em conta a forma como diversos fatores inferem nas valorizando sua autonomia condições de aprendizagem (SADE, 2009, PAIVA, 2011).

(DUBOC, 2007, p. 104; FREIRE, 1970).

Método de ensino⁴²/ Caracterização como teoria

Não se trata de um método, mas sim de uma perspectiva, abordagem ou uma atitude ao lidar com os textos (JANKS, 2013; DUBOC, 2012)

Método de ensino/ Caracterização como teoria

Um sistema complexo não pode ser analisado ou separado em um conjunto de elementos independentes sem ser destruído. Em conseqüência, não é possível empregar métodos reducionistas para a sua interpretação ou entendimento (PALAZZO, 1999, p.1).

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema (MORIN, 2005, p.335).

Uma leitura atenta do quadro 4 certamente nos permitiria discorrer sobre inúmeras formas como o LC e TC dialogam. O LC assim como a TC, nos convidam a lidar com o ensino e aprendizagem da língua como "um saber não-fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2005, p.7). O LC e a TC nos ajudam a entender as subjetividades presentes em vários contextos e sistemas. Observar criticamente a forma como os elementos de um determinado sistema interagem nos ajudam a compreender questionar até mesmo os atratores e emergências que surgem nesses sistemas. Além disso, é importante salientar que o LC pode ser associado à complexidade para nos ajudar a questionar as relações de poder existentes em um determinado sistema.

Entrementes, o objetivo do quadro acima não é considerar as duas teorias como sinônimas. Ressalto, a partir do referido quadro, a complementaridade das teorias a partir de suas confluências, o que não apaga suas especificidades. Afinal, cada uma delas apresenta uma contribuição para um olhar diferenciado sobre o ensino de uma língua estrangeira. Cito como

⁴² Tanto no caso do LC como da TC, os métodos de ensino e aprendizagem precisam ser combinados e acima de tudo questionados com base no contexto em que serão implementados. Mattos e Valério (2010), por exemplo, relacionaram o LC à Abordagem Comunicativa (AC), mas ressaltaram as lacunas e interseções entre LC e AC. Acredito que essa perspectiva crítica é importante para se compreender e implementar uma teoria na prática.

exemplo o fato de que por mais que o LC nos ajude pensar as relações de poder presentes nos textos, é através da TC que avançamos na nossa compreensão sobre os múltiplos elementos que perpassam as relações de poder e como ele se auto-organiza.

Outro exemplo de especificidade teórica do TC, é a visão de ensino não linear, aberto e resistente à redução desse processo a uma ideia de causa efeito, como já explicado na seção anterior. Exemplificando isso, mesmo um ensino crítico, pautado no LC, pode muitas vezes, estar ancorado na ideia de que os alunos só podem compreender e praticar uma habilidade se tiverem aprendido uma determinada estrutura da língua. Seguindo essa lógica linear, fechada e baseada em causa e efeito, o aluno não pode praticar *speaking* se ele não sabe gramática e não pode falar de questões sociais e políticas porque ele ainda não está no nível "avançado".

O que dizer do ensino de inglês para alunos em situação de deficiência? Temos nesse contexto um sistema adaptativo complexo que desafia a típica linearidade, falta de abertura e a relação de causa e efeito prescritas para os alunos. Soma-se a isso, nesse contexto, as inúmeras relações desiguais de poder que podem tentar negar o papel de agência, a autonomia e identidade daqueles alunos em situação de deficiência, só para citar alguns exemplos.

Eu iniciei esse capítulo mostrando como a linguística aplicada foi confrontada e ressignificada a partir de sua transdisciplinaridade. Considerando que o Letramento Crítico assim como a Teoria da Complexidade são alternativas epistemológicas transdisciplinares, postulo que da interação entre essas teorias emerge um novo atrator na LA: a Língua Estrangeira Inclusiva ou LEI ⁴³. Represento, a seguir a inter-relação entre LC, TC e LEI na figura 7.

⁴³ Eu cunhei a expressão Língua Estrangeira Inclusiva e a sigla LEI na tentativa de fortalecer a relação entre línguas estrangeiras e inclusão. A pesquisa que realizei em vários bancos de teses e dissertações, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mostrou a inexistência da expressão cunhada até o momento de publicação desta tese. Aproveito o ensejo para encorajar os outros pesquisadores a pensar em uma língua materna inclusiva.

LÍNGUA ESTRANGEIRA INCLUSIVA

LETRAMENTO CRÍTICO (TEORIA DA COMPLEXIDADE

Figura 7- A inter-relação Letramento Crítico, Teoria da Complexidade e Língua Estrangeira Inclusiva

Primeiramente, gostaria de ressaltar que embora a expressão "língua estrangeira" tenha em sua etimologia a ideia de "estranho" ou "fora", o que suscita diversos debates decolonialistas (BHABHA, 1998; GROSFOGUEL, 2008; ANZALDÚA, 2016) em torno da exclusão, eu ainda opto por aderir a essa expressão. Minha adesão a ela, deve-se ao fato de que acredito que para além da troca da expressão, é preciso a perspectiva de resistência por meio de uma identidade como falante que saiba de forma crítica "digerir a influência estrangeira, de tal forma que suja uma nova identidade" (RAJAGOPALAN, 2003 p. 114.) Compreendo o verbo digerir como um processo ativo no sentido de absorver as vitaminas necessárias para o desenvolvimento do indivíduo ao passo que se elimina o que não é nutritivo.

A Lingua Estrangeira Inclusiva corrobora a ideia de que a língua inglesa é um "objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social (LEFFA, 2012, p. 392). O ensino de inglês como uma LEI fomenta uma educação crítica, transdisciplinar que tem como objetivo promover o rompimento de fronteiras entre as disciplinas, integrando saberes, múltiplas compreensões da realidade. Ao mesmo tempo, esse ensino deve propiciar a descoberta, a criatividade, autonomia, reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais e sociais que fazem da língua inglesa e do ensino e aprendizagem um sistema adaptativo complexo (MOITA LOPES, 1996; FREIRE, 1973; RAJAGOPALAN, 2003; GALLO, 1999; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

Acrescento que uma LEI é um possibilidade de ação diante do tempo atual em que vivemos, decorrente das desigualdades e privilégios acentuados pela globalização que segundo Coopan (2004, p. 12, apud MATTOS, 2015, p.203), é "inerentemente misto, um processo que abarca tanto a igualdade quanto a diferença, compressão, expansão, divergência e convergência, nacionalismo e internacionalismo, universalidade e particularidade". Saliento que lidar com a

diferença ainda é um grande desafio para professores de inglês e os demais professores. Se lidar com diferentes concepções sobre língua, linguagem, avaliação, ensino e aprendizagem de línguas, métodos e abordagens ainda é um desafio que para a educação dos professores, como lidar com a complexidade de sistemas que fazem parte de cada elemento desse se ao mesmo tempo atentando-se para o fato de que aprendiz e aprendizagem são indissociáveis (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008)? Certamente esta pergunta não tem e jamais poderia ter uma resposta que reduzisse sua complexidade. Contudo, de acordo com Monte-Mór (2014)

As visões sobre o inesperado e a revista às relações de poder proporcionadas pelas situações de mobilidade trazem valiosas contribuições para os estudos de diversidade, para o reposicionamento quanto ao outro e, necessariamente, quanto ao eu, no que concerne línguas, culturas, formas de pensar e de construir sentidos. Essas podem contribuir para a reconstrução de noções diante do diferente (MONTE- MÓR, 2014, p.247).

A LEI reforça o direito à diferença na aprendizagem de uma língua estrangeira ao passo que as diferenças são consideradas como um ganho para a diversidade do sistema e a possibilidade de interações dentro do sistema reconhecendo a importância de se "explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas, não conduzem nem restringem o processo de ensino (MANTOAN, 2009, p.62). Pautando-se em uma LEI, o professor compreende que seu papel não cabe a ele simplesmente "planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas" (LEFFA, 2012, p. 398).

Por outro lado, a LEI permite que o professor possa ensinar "a partir de sua percepção pedagógica, de sua atuação em um ambiente real e específico, da interação com seus alunos e a compreensão da qualidade dos resultados avaliados no processo, para mediar o percurso dos aprendizes em prol da aprendizagem (BARCALÀ; MURTA, 2016. P.3). Considerando o LC e o TC como pilares do que chamo de uma LEI, eles propiciam um questionamento e desestabilização do ensino de inglês que invisibiliza as diferenças. Em outras palavras, essas duas teorias, conduzem a uma Pedagogia da diferença que Mantoan explica da seguinte forma

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades e que em função dessa estabilidade construída, estabelece um campo específico, uma fórmula padrão para atuar com cada uma delas. São típicas desse congelamento as pedagogias para alunos com deficiência intelectual, com surdez, com problemas de linguagem, em que a "customização" do ensino considera o cliente como um sujeito abstrato, desencarnado para os quais se destinam procedimentos universalizados, generalizados (2015, p.87).

Naturalmente, não pretendo legitimar a LEI como uma "customização" e muito menos como um procedimento universalizado ou generalizado, o que iria contradizer as próprias teorias que articulo para defender a LEI. Minha intenção é que ao se ensinar uma língua estrangeira, o professor de inglês reflita criticamente sobre as possibilidades de interação com *todos os alunos*. Essa interação crítica, aberta, não linear, sem estar ancorada na ideia de causa e efeito, pode ajudar a reduzir a estigmatização dos alunos em situação de deficiência e contribuir para a inclusão dos demais alunos também.

A LA precisa seguir seu caminho enquanto um sistema adaptativo complexo que abre se para trocas com o ambiente externo e se auto-organiza. Uma LEI contribui para essa auto-organização diante da complexidade do mundo globalizado. Em 2016, Medrado ⁴⁴no seu capítulo intitulado "Formando Professores para Incluir: Contribuições da Linguística Aplicada", expressou sua preocupação com os rumos da LA diante das demandas da educação inclusiva, da seguinte forma

Acredito que a discussão deve extrapolar o que está posto ou que pode ser entendido nas entrelinhas dos documentos regulatórios sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. A meu ver, é uma discussão que deve preceder às políticas e que precisa fazer parte, efetivamente, das aulas dos cursos de licenciatura em letras. É na esteira desse entendimento que pretendo, neste texto discutir a necessidade de uma formação de professores de língua estrangeiras que contemple não apenas uma discussão sobre o tema a partir de políticas públicas e institucionalizadas, mas também que priorize práticas inclusivas. Isso implica estabelecer uma formação de professores que promova espaços concretos de atuação onde os saberes disciplinares sobre conteúdos específicos estejam organicamente atrelados a reflexões sobre inclusão (MEDRADO, 2016, p.264).

⁴⁴ Medrado tem inúmeras contribuições sobre educação inclusiva na LA, especialmente no que se refere a inclusão de alunos com deficiência visual. Como exemplo disso, destaco seu livro *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: políticas, educação e ações inclusivas*, publicado pela Editora Pontes, 2014.

Considero que uma LEI pode ser uma perspectiva importante para se repensar e agir diante a educação e atuação de professores de inglês visando às práticas inclusivas que embora respeitem as políticas de inclusão, sejam capazes de questioná-las contribuindo para sua reformulação e implementação de forma crítica.

Tendo explicado as teorias que nortearam essa tese, apresento na seção seguinte a metodologia empregada para realização deste trabalho.

3 METODOLOGIA

O que impulsiona o homem em direção à ciência é a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos. (KOCHE,2015, p.29)

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para realização desta pesquisa considerando o deferimento para sua realização por parte do Conselho de Ética e Pesquisa (ver seção 3.1.1 – Questões de Ética na Pesquisa a ser realizada). Sendo assim, este capítulo está dividido em cinco subseções. Na primeira, trato da natureza e formato da pesquisa. Na segunda, abordo o objetivo geral e os objetivos específicos. Na terceira, apresento o contexto da pesquisa e seus participantes. Na quarta, mostro como ocorreu a construção de dados por meio dos instrumentos escolhidos. Por fim, na quinta seção, demonstro os procedimentos adotados para a análise e discussão dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa e as relações com as teorias escolhidas e o objeto de estudo

Para a consecução desta pesquisa, adotei o paradigma qualitativo por meio da netnografia. Optei por essa natureza de pesquisa, pois acredito que a abordagem qualitativa abarca o paradigma crítico, ou transformativo, o qual, conforme a explicação de Mattar e Ramos (2020),

propõe-se não apenas a compreender a realidade, mas também a modificá-la, muitas vezes com uma agenda política expressa. Nesse sentido, passa a travar uma guerra com os dois paradigmas anteriores, positivismo e interpretativo, acusando-os de excessivamente técnicos. O paradigma crítico é também um grande guarda-chuva para diversas abordagens: teoria crítica, pós-modernismo, ideologia crítica, etnografia crítica [...] teoria crítica da deficiência, pedagogia crítica [...] (MATTAR, RAMOS, 2020, p.02).

Dessa forma, o paradigma qualitativa também fomenta perspectivas críticas que circundam a presente pesquisa voltada à inclusão de pessoas em situação de deficiência no ensino (e aprendizagem) de inglês. Jorge (2004, p. 129) nos explica que a pesquisa científica "também deve transformar as desiguldades e injustiças sociais". Nesse sentido, escolhi a pesquisa

qualitativa devido ao fato de ela permitir uma sistematização dos fenômenos sem que haja generalizações, bem como ofertar uma contribuição social. Entrementes, considerando que a teoria da complexidade também é um pilar teórico deste trabalho, reforço que a pesquisa qualitativa por si só é uma ruptura na metodologia científica ao denunciar, entre outras coisas, a forma como a quantificação, o controle e a experimentação do paradigma quantitativo não podem abarcar todas as pesquisas e suas subjetividades.

Segundo Reybold et al. (2012), a pesquisa qualitativa difere-se da pesquisa quantitativa especialmente com relação ao modo como as diferentes lógicas podem surgir a partir da abordagem feita diante de uma amostra investigada. Sendo assim, conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa visa, dentre outros objetivos, a compreensão das razões e motivações subjacentes a um determinado fenômeno, a construção de *insights* relativos ao contexto de um problema, fomentando ideias ou hipóteses que poderão vir a servir de base para outras pesquisas. Esses objetivos ressaltam a aplicabilidade da pesquisa qualitativa. Todavia, pretendo com este estudo não estabelecer generalizações sobre a promoção do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade nas aulas de inglês para alunos em uma turma de inclusão. Mas, antes, contribuir com a compreensão de como essas perspectivas podem apontar caminhos para a melhoria do ensino (e consequente aprendizagem) de inglês para alunos de inclusão.

Com relação à base netnográfica, esta mostrou-se oportuna para a realização desta pesquisa no ambiente virtual, especialmente, devido às circunstancias relativas à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) que assolou o Brasil em 2020. Sendo assim, não foi possível realizar o trabalho etnográfico tradicional considerando a ideia de estar na sala de aula presencial. De acordo com Yin (2016), a etnografia representa um estudo cultural centrado nos fenômenos simbólicos e nas dinâmicas presentes nas interações entre os indivíduos. No entanto, autores como Hine (2000) e Kosinets (2007) ressaltam que a etnografia pode acontecer no ambiente virtual (etnografia virtual ou netnografia), visto que, após a década de 90, diversas interações virtuais foram possibilitadas pelo advento da Internet, de modo que o pesquisador pudesse ser parte natural do grupo. A netnografia também permite, segundo Hine (2000) e Kosinets (2007), gerar hipóteses iniciais, proporcionar uma visão holística do processo e gerar uma inter-relação de todos os componentes de um escopo maior, utilizando diferentes textualidades propiciadas

pelo meio virtual, tais como a interação em chats, e-mails, reuniões via *google meet*, dentre outros recursos. Amaral, Natal e Viana (2009) nos lembram que

a netnografia mantém as premissas básicas da tradição etnográfica (...) a saber: manter postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto; considerar a subjetividade; considerar os dados resultantes como interpretações de segunda e terceira mão; e considerar o relato etnográfico como sendo de textualidades múltiplas. (AMARAL; NATAL; VIANA, 2009, p. 8)

A consideração da subjetividade e de textualidades múltiplas são características importantes da netnografia no sentido de compreender que os participantes da pesquisa estão envolvidos em interações síncronas e assíncronas utilizando as tecnologias da informação e da comunicação em um contexto específico (DÖRNYEI, 2007; KOCHE, 2015).

3.1.1. Questões de ética na pesquisa realizada

Por lidar com seres humanos, esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com as resoluções estabelecidas pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Logo, ressalta-se que neste trabalho contemplou-se "o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; considerando o desenvolvimento e o engajamento ético", respeitando a Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Além disso, o conceito de ética, sobre o qual se ancora este trabalho, fundamenta-se na Resolução Nº 510/2016 que define ética como

uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. (RESOLUÇÃO N° 510, de 07 de abril de 2016).

Tendo isso em mente, ao longo da pesquisa, deixamos as participantes cientes de todos os riscos e benefícios oriundos da realização das investigações, destacamos o direito delas de participar ou não desta pesquisa, bem como esclarecemos que, a qualquer momento, poderiam desistir de participar do processo investigativo. Além disso, é importante ressaltar que as participantes não tiveram nenhum gasto para participar desta pesquisa e que, se eventualmente houvesse algum gasto, ele seria de minha responsabilidade enquanto pesquisador. Saliento ainda que as participantes terão acesso a todos os dados produzidos, a qualquer momento, como resultado de sua participação independentemente do estágio de realização da pesquisa. Os demais direitos das participantes estão sintetizados no quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Direitos dos participantes de pesquisa

DIREITOS DOS PARTICIPANTES DE PESOUISA

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara;
- 2) Ter oportunidade de esclarecer dúvidas;
- 3) Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma;
- 4) Ter liberdade de recusa em participar do estudo;
- 5) Ter liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer fase da pesquisa;
- 6) Ter liberdade de retirar o consentimento de uso e guarda do material biológico;
- 7) Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita;
- 8) Requerer indenização por danos;
- 9) Receber ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes);
- 10) Ter acesso aos resultados dos exames realizados durante o estudo;
- 11) Solicitar retirada dos seus dados genéticos de bancos onde estejam armazenados;
- 12) Ter acesso gratuito pós-estudo ao produto investigacional (quando for o caso);
- 13) Ter acesso gratuito ao método contraceptivo escolhido (quando for o caso);
- 14) Receber aconselhamento genético gratuito (quando for o caso);
- 15) Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- 16) Ter assegurada sua privacidade;
- 17) Receber uma via do TCLE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).

Fonte: Manual de Orientação: Pendências Frequentes em Protocolos de Pesquisa Clínica", elaborado pelo Conselho Nacional de Saúde/ Comissão Nacional de Ética em pesquisa (CONEP/CNS/MS), 2019. p.4;

O quadro 5 foi retirado do "Manual de Orientação: Pendências Frequentes em Protocolos de Pesquisa Clínica", elaborado pelo Conselho Nacional de Saúde/ Comissão Nacional de Ética em pesquisa (CONEP/CNS/MS) Baseados nas Resoluções CNS N° 466 de 2012, 441 de 2011, 340 de 2004 e 251 de 1997. As ideias do referido quadro nortearam os modelos de termos que utilizei nessa pesquisa.

Dessa forma, seguindo os modelos disponibilizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),⁴⁵ relacionados ao programa de pós-graduação do CEFET-MG, foram elaborados o Termo de Anuência (APÊNDICE A) entregue, lido e assinado pelos dirigentes das escolas anteriormente à submissão deste projeto ao CEP⁴⁶ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores participantes (APÊNDICE B). Após aprovação do CEP, o TCLE foi entregue aos participantes em local, dia e horário acordados conforme a sua disponibilidade. Nessa ocasião, todas as eventuais dúvidas foram dirimidas, e as participantes ficaram com a cópia assinada do referido termo, bem como foram frisadas as informações constantes no quadro 5.

3.2. Objetivos

A seguir retomo o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, os quais foram introduzidos no primeiro capítulo introdutório na forma de perguntas.

3.2.1 Geral

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva nas perspectivas do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade.

3.2.2 Objetivos específicos

Como desdobramento do objetivo geral, pretendo

45 Disponível em: http://www.cep.cefetmg.br/orientacoes/

 $^{^{46}}$ O projeto de pesquisa foi aprovado conforme Parecer Consubstanciado Nº 4.008.495, emitido pelo CEP (CEFET-MG) no dia 05/05/20.

- Identificar as concepções das professoras regente e de apoio sobre o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência na escola pública;
- Elaborar atividades diversificadas incorporando os pressupostos teóricos do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade em colaboração com as referidas professoras;
- Analisar os desdobramentos da implementação das atividades com base na teoria do
 Letramento Crítico e na Teoria da Complexidade para a educação das professoras de inglês;
- Refletir, com base nos aportes teóricos escolhidos, acerca dos desafios e das possibilidades do ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva na elaboração de atividades e nas interações com alunos em contexto de inclusão.

Na seção seguinte, faço uma caracterização do contexto de pesquisa.

3.3 Contexto da pesquisa

Essa pesquisa ocorreu em duas turmas do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte. A princípio, eu havia ponderado investigar apenas uma escola por questões de logística de deslocamento físico e interação com a participante da pesquisa. Contudo, devido à Covid-19, as aulas presenciais em toda a rede estadual foram suspensas, o que possibilitou interagir virtualmente com mais uma professora, a qual expressou seu desejo de participar da pesquisa (obedecendo os protocolos éticos).

As duas escolas possuem várias turmas com alunos considerados de inclusão, e com autorização da Secretaria de Estado de Educação que, em reconhecimento às necessidades educacionais desses alunos, disponibilizou um professor de apoio para os alunos com laudo médico. Os alunos matriculados nessas turmas possuem diferentes deficiências as quais não pretendo detalhar aqui, visto que o meu interesse nesse contexto de pesquisa também reside na necessidade de valorizar as diferenças dos alunos e não estigmatiza-los. Ao falar sobre as atividades diversificadas, retomarei essa discussão na seção 3.4.3 e no capítulo de análise e discussão dos dados.

É oportuno comentar que a escolha por esse contexto também se deve ao fato de eu ter atuado vários anos em uma dessas escolas estaduais, na qual conheci as duas professoras participantes da presente pesquisa, bem como pelo meu imenso desejo de contribuir para a promoção de um ensino inclusivo na escola pública, como mencionei no capítulo introdutório. A seguir apresentarei os participantes.⁴⁷

3.3.1. Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa duas professoras de língua inglesa, uma professora de apoio e eu como pesquisador. Os nomes adotados nesta pesquisa são: **Luísa**⁴⁸ para se referir a primeira professora de inglês que aceitou participar da pesquisa; **Míriam**, a segunda professora de inglês participante; e **Marina**, a professora de apoio participante. As professoras são mulheres negras que têm em média de 30 a 47 anos de idade, moradoras da cidade de Belo Horizonte. Convém comentar que uma delas é solteira (Marina) e duas delas não têm filhos (Marina e Luísa). Saliento que essa caracterização é importante para ressaltar as múltiplas identidades fractalizadas dessas mulheres (SADE, 2009). Sade (2009, p. 217) se refere ao caráter "dinâmico e emergente do sistema identitário que, ao fractalizar-se, cria simultaneamente uma noção de todo". Em outras palavras, todos os participantes possuem múltiplas identidades que se refletem nas escolhas como docente, como participantes de uma pesquisa e como docentes atuando no ensino remoto emergencial em suas casas ao mesmo tempo que acumulam inúmeras responsabilidades como mãe, esposa, etc.

Sobre sua educação e atuação profissional, todas as professoras têm curso superior em sua área de atuação e possuem em sua maioria, alguma pós-graduação ou curso de educação continuada. Além disso, elas têm atuado na rede estadual e municipal de ensino por pelo menos três anos, sendo que seu tempo mínimo de atuação com o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência é de pelo menos 2 anos. No quadro 6 a seguir apresento o perfil dos participantes.

-

⁴⁷ Faço uso do masculino plural aqui em função de eu me incluir como participante.

⁴⁸ Os nomes foram substituídos por nomes fictícios. Admito, porém, que esses nomes fictícios foram escolhidos de forma a homenagear pessoas importantes na minha compreensão e determinação em aprofundar meus estudos sobre o ensino inclusivo de inglês.

Quadro 6: Perfil dos participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA				
NOME	IDADE / SEXO/ COR (AUTODECLARAÇÃO)	GRADUAÇÃO	PÓS GRAD. (lato sensu)	TEMPO DE ATUAÇÃO INCLUINDO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
LUÍSA	37 anos feminino negra	Letras	Ensino de inglês	8 anos
MÍRIAM	47 anos feminino negra	Letras	Educação Especial e Inclusiva Ensino lúdico	22 anos
MARINA	30 anos feminino negra	Pedagogia Educação Física Educação Especial	Educação Especial e Inclusiva Educação Física Escolar	10 anos
GASPERIM ⁴⁹	36 anos Masculino Negra	Letras	Educação Especial e Inclusiva Mestrado em Estudos Linguísticos	15 anos

As informações acima são fundamentais para se compreender aspectos identitários (etariedade, educação acadêmica, tempo de experiência) como "condições iniciais" (GLEICK, 1987, p.12) que certamente influenciaram as ações tomadas pelas participantes ao interagir comigo como pesquisador. Por exemplo, pude observar em nossas conversas a forma como elas demonstraram um pouco de familiaridade com a pedagogia crítica de Freire e com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Isso foi confirmado especialmente através das entrevistas e

⁴⁹ Desde o mestrado, optei por usar meu próprio nome em minhas pesquisas como uma atitude política de autoafirmação como pesquisador que, ao usar seu próprio nome, concebe "a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno" (MORIN, 2005, p.55).

conversas informais quando as participantes mencionaram a importância de uma educação para cidadania e a forma como o ensino e aprendizagem de inglês estava interligado a muitas coisas como, por exemplo, outros sistemas como o Estado, a escola e as políticas públicas. Essas condições iniciais contribuíram fortemente para que essa pesquisa pudesse se desenvolver com a participação delas, como explico a seguir.

A participação das professoras de inglês se deu pela discussão das teorias do LC e da TC em conversa comigo acerca da leitura de artigos relacionados aos temas⁵⁰ e pela participação voluntária delas em palestras ministradas ou organizadas por mim, considerando não apenas os meus interesses de pesquisa, mas também demandas trazidas pelas professoras durante nossas conversas. Cito como exemplo a Roda de Conversa com a Prof. Maria Teresa Eglér Mantoan (UNICAMP), no primeiro semestre de 2020, a qual mencionei no capítulo introdutório. As participantes tinham muita curiosidade em fazer algumas perguntas para essa autora que é uma referência na área de inclusão. Dessa forma, empenhei-me em organizar e mediar esse evento, de modo a levar as perguntas delas para entrevistar a referida professora.

Como forma de motivar – e também gratificar – a participação das professoras nesses eventos, foram emitidas certificações⁵¹ de participação. Reforço que a participação delas nos eventos foi totalmente voluntária sendo que elas participaram em diferentes eventos de acordo com seus interesses pessoais e não só profissionais ou relacionados a esta pesquisa, como mencionei no parágrafo anterior. Dessa forma, elas não ficaram restritas a eventos que abordassem as teorias que estávamos discutindo. Essa estratégia foi importante para que nossos encontros não se tornassem uma relação de causa e efeito através da qual elas **recebiam teorias** e **reproduziam teorias** durante as entrevistas embora essas participantes, como agência, pudessem retomar informações dos textos lidos e dos eventos em que participaram. Para agendarmos nossos

⁵⁰ Cito como exemplo o artigo de Bacalá e Murta (2016) 'O ensino de línguas na perspectiva da Complexidade e do Letramento Crítico'.

⁵¹ A certificação foi provida por meio dos grupos de pesquisa dos quais eu faço parte, a saber, o INFORTEC (CEFET-MG), o GIEL/CNPq (Grupo Interdisciplinar em Estudos da Linguagem) em parceria com a PROEC / UFLA (Pró-reitoria e Extensão e Cultura da Universidade Federal de Minas Gerais). Os eventos foram abertos a toda comunidade interna e externa. Os eventos estão detalhados no meu lattes: http://lattes.cnpq.br/7600693416505639

encontros, bem como trocar tanto informações sobre os eventos quanto sugestões sobre as atividades a serem elaboradas, criamos um grupo de *WhatsApp* chamado "Unidos pela inclusão".

É imperativo destacar que, como pesquisador, endosso a ideia de que nenhuma pesquisa pode ser considerada um processo linear e sem criticidade, baseada em causa e efeito. Contudo, a meu ver, pode existir uma linearidade e falta de criticidade na pesquisa quando pesquisadores realizam suas pesquisas e obtém seus títulos acadêmicos sem compromisso com a educação continuada dos professores que participaram de suas pesquisas. Meu posicionamento coaduna com as palavras de Rajagopalan (2003, p. 7) ao expressar sua "preocupação constante de fazer com que os avanços da linguística sejam postos ao alcance da população fora dos centros de pesquisa e ensino superior". Por isso, ressalto que todo o esforço dos professores participantes de pesquisas acadêmicas precisa ser reconhecido e valorizado (inclusive com certificação!), uma vez que encontram tempo e reservam disposição para colaborar com a ciência apesar de terem uma rotina de trabalho tão árdua.

Além disso, as duas professoras de inglês participaram da elaboração e da implementação das atividades criadas colaborativamente com o professor de apoio e o pesquisador. Considerando que o professor de apoio é um profissional que possui graduação em pedagogia e pós-graduação em educação especial e inclusiva, designado para acompanhar alunos de inclusão, tal como preconiza o Atendimento Educacional Especializado, esse professor participou das discussões e da elaboração das atividades levando em conta as necessidades educacionais especiais dos alunos. Destaco que a interação do professor de inglês com o professor de apoio, ⁵² forneceu importantes subsídios para uma reflexão sobre esse trabalho colaborativo.

Após elencar as participantes, considero de suma importância marcar o meu papel enquanto pesquisador participante nesta pesquisa. Saliento o meu interesse genuíno em contribuir para a educação dos professores a partir de minha experiência com alunos com trajetória de exclusão e

-

⁵² Embora cada professora tivesse originalmente sua própria professora de apoio, a pandemia impossibilitou que uma das professoras de apoio participasse da pesquisa. Contudo, como o planejamento das atividades foi feito virtualmente e como o material a ser usado como ponto de partida (PET) era o mesmo, a professora em questão se beneficiou das interações com o professor de apoio da outra docente e pode repassar algumas sugestões para a professora de apoio ligada a sua instituição.

alunos de inclusão, reconhecendo também que faço parte desse sistema adaptativo complexo. Dessa forma, respeitando a autonomia e as escolhas das docentes, tentei dar-lhes o máximo de insumo para que elas como agentes do sistema pudessem interagir de forma crítica na elaboração das atividades.

Considero de suma relevância explicitar ainda nesta seção o fato de que, inicialmente, eu gostaria de ter contado com a participação dos alunos em situação de deficiência, matriculados nas referidas turmas em que as professoras lecionam. Enquanto pesquisador, saliento a importância de que esses alunos sejam **falantes** e não apenas **falados**. Contudo, por entraves de ordem ética e sanitária (pandemia do novo coronavírus) a interação com esses alunos foi impossibilitada.

3.4. Instrumentos e Procedimentos de geração e análise dos dados

A geração de dados iniciou na segunda semana do mês de maio de 2020 – respeitando todos os trâmites e o deferimento do CEP – e encerrou na primeira semana de outubro do referido ano. Dito isto, apresento a seguir os procedimentos e os instrumentos para a obtenção dos dados que constituem o corpus desta pesquisa.

É imperioso que eu destaque que, dentre os instrumentos de geração de dados, teria sido muito pertinente a utilização de notas de campo na escola, de modo a observar a interação dos professores com outros colegas, com os alunos e os profissionais da escola, entendendo a importância de cada agente desse na relação de ensino e aprendizagem. Tais registros, certamente, agregariam em demasia à triangulação dos dados, podendo, inclusive, lançar novas nuances à análise. No entanto, diante da pandemia, isso foi impossibilitado — o que não representa um problema maior, visto que isso possa ser encarado como uma perturbação no sistema dinâmico complexo que é a própria pesquisa!

A seguir apresento os instrumentos de geração dos dados.

3.4.1. Questionários

Marconi e Lakatos (1996, p.88) defendem a ideia de que os questionários, enquanto uma série de perguntas que podem ser abertas ou fechadas, proporcionam ao participante a oportunidade de garantir seu anonimato e sigilo das informações prestadas. Para o pesquisador, os questionários têm como principal vantagem a possibilidade de uma padronização, de uma compilação e de uma comparação das respostas obtidas através deles. Nesta pesquisa, foram aplicados ao todo 3 questionários, enviados por *e-mail* às professoras participantes, de acordo com os objetivos alistados no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Questionários aplicados para as professoras participantes

QUESTIONÁRIO	DATA (S) DE APLICAÇÃO	OBJETIVO(S)
 Dados do docente e sua atuação profissional (ver APÊNDICE C) 	08/05/2020	Conhecer o perfil, trajetória profissional dos professores, bem como seu contexto profissional atual.
2- Visão sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública considerando uma turma de inclusão.	08/05/2020	Compreender suas crenças sobre o objetivo de se ensinar e aprender inglês em uma turma de inclusão.
3- Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês pósimplementação das atividades.	30/09/2020	Compreender as impressões e reações dos professores durante e após a implementação das atividades propostas.

3.4.2. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Com isso em mente, as entrevistas dessa natureza foram empregadas para se compreender as concepções de ensino por parte das professoras de inglês da turma, assim como da professora de apoio, visando a confirmar informações registradas nos questionários, possibilitando uma reflexão acerca de como ocorreu o processo de aplicação das atividades pautadas no Letramento

Crítico e na Teoria da Complexidade. É importante salientar que, nas entrevistas semiestruturadas, apesar de haver um roteiro com perguntas principais (APÊNDICE D), estas podem ser complementadas por outras questões que surgem ao longo da interação que se desdobra na entrevista. A realização das entrevistas ocorreu por meio da plataforma virtual google meet, a qual eu utilizei através de minha conta de e-mail. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes e foram transcritas com o suporte dos programas Word e Windows Media Player para a análise e discussão dos dados. O quadro 8 a seguir apresenta uma descrição da realização das entrevistas.

Quadro 8 – Entrevistas realizadas com professores participantes

ENTREVISTA	DATA DE APLICAÇÃO	PARTICIPANTES/ OBJETIVO(S)
1- Conversa inicial com docentes (APÊNDICE E)	28/05/2020	Entrevista com a professora de inglês (Luisa) visando compreender mais aspectos referentes às suas crenças sobre o objetivo de se ensinar e aprender inglês em uma turma de inclusão informados no questionário 2 além de saber mais informações sobre o contexto de trabalho naquele momento.
2- Visão sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública considerando uma turma de inclusão	11/06/2020	Entrevista com as demais docentes de língua inglesa e a professora de apoio para ter acesso às crenças, e poder, dessa forma, compreender mais sobre a influência delas ao ensinar inglês na escola pública e a importância de um ensino inclusivo de inglês.
3 -Elaboração de atividades com base no Plano de Estudos Tutorados (PET 2) ⁵³ subsidiados pelo LC e pela TC.	02/07/2020	Entrevista com as docentes e a professora de apoio visando a discutir como as atividades poderiam ser diversificadas do contexto de ensino remoto emergencial causado pela pandemia e diante do Plano de Estudos Tutorados (PET) criado pela SEE-MG.
4-Elaboração de atividades PET 2. (sessão 2)	17/07/2020	Continuidade da entrevista com as docentes e a professora de apoio visando diversificar as atividades do PET com vistas à diversificação das atividades.
5- Reflexão sobre elaboração e aplicação das atividades inglês pós-	13/08/2020	Compreender mais aspectos referentes às impressões e reações das professoras durante e após a elaboração e implementação das atividades

[.]

⁵³ Como a implementação do PET 1 pela SEE-MG ocorreu em um período em que as participantes não puderam participar da entrevista considerando que os PET's são independentes, optei por iniciar os trabalhos a partir do PET 2.

implementação das atividades.		propostas informados no questionário 3.
6- Elaboração de atividades a partir do Plano de Estudos Tutorados (PET 3)	10/09/2020	Mesmos objetivos da Entrevista 3
7-Reflexão final sobre a experiência de elaboração e aplicação das atividades	10/10/2020	Entrevista final com as professoras para saber o que foi ressignificado durante todo o processo de participação nessa pesquisa e compreender como O LC e TC podem ter sido relevantes para o ensino de inglês na perspectiva de uma língua estrangeira inclusiva (LEI).

A seguir, apresento uma descrição das atividades elaboradas, as quais chamo de 'atividades diversificadas'.

3.4.3 Atividades diversificadas, suas características e seu contexto de elaboração ⁵⁴e implementação

Inicialmente, com a colaboração das participantes, eu pretendia criar atividades abalizadas nas interações observadas entre os professores e os alunos na sala de aula. No entanto, diante da pandemia, que impossibilitou a realização de atividades presenciais como já mencionado, a rede estadual de ensino passou a utilizar os Planos de Estudos Tutorados (PET) como material didático para o ensino fundamental e médio a partir do mês de maio de 2020. Os PETs foram disponibilizados para os professores e alunos no site institucional⁵⁵ criado para este fim. Embora figure no site um PET destinado à modalidade especial, ele ainda não se encontrava disponível com alterações para o público da educação especial e inclusiva. Concernente à sua organização, os PETs contêm em média 200 páginas que abrangem todos os componentes curriculares. Cada componente curricular tem em média 20 páginas previstas para estudo que compreenda 4 semanas. Os conteúdos são apresentados por meio de unidades temáticas que contêm um eixo (e.g.: Recepção e Produção de Textos) e detalhamento das habilidades (e.g.: Identificar o tema geral do texto, identificar a função comunicativa do texto...). Dessa forma, as professoras e eu

134

⁵⁴ No capítulo de análise e discussão dos dados, esse contexto será aprofundado visto que ele faz parte das condições iniciais para a elaboração das atividades e seus desdobramentos para um ensino inclusivo de inglês.

⁵⁵ Para acessar, confira o link: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio

⁵⁶ Essas informações aparecem no cabeçalho das atividades diversificadas.

nos dedicamos a reestruturar os PETs de língua inglesa disponibilizados no sentido de, a partir deles, diversificar o caráter das atividades considerando as teorias do LC e da TC⁵⁷. Ressalto que, como ponto de partida, levamos em conta o eixo e as habilidades sugeridas pela SEE-MG em cada PET que foi utilizado. Dessa forma, foram elaboradas duas sequências de atividades (APÊNDICE F), sendo uma sequência para o PET 2, abrangendo 4 semanas, e uma sequência para o PET 3, abrangendo o mesmo período. Defendo a ideia de que as atividades ministradas para os alunos de inclusão possam ser estendidas aos demais colegas da turma, os quais podem interagir com aqueles alunos; dessa forma, a inclusão/interação dos alunos de inclusão na turma pode ser potencializada, eliminando a possibilidade de estigmatização desses alunos quando da realização dessas atividades. Ademais, conforme mencionei no início deste capítulo, a elaboração das atividades foi pensada a partir da diversidade e da possibilidade de valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos independentemente de ter uma deficiência ou não, de modo que não houvesse estigmatização dos alunos em situação de inclusão.

A elaboração de duas sequências me pareceu mais apropriada para analisar as contribuições do LC e da TC ao longo do processo de elaboração, uma que que, desta forma, seria possível visualizar o que foi amadurecido ou abandonado na sequência seguinte. Destaco que, durante a elaboração colaborativa de cada sequência, eu já percebia algumas ressignificações das professoras sobre ensino de inglês inclusivo e suas as implicações para a elaboração das atividades. A diversificação presente nessas atividades foi norteada pelos seguintes princípios relacionados às teorias supracitadas:

- Criticidade: atividades que permitam ao aluno usar a língua para questionar realidades e se posicionar como cidadão crítico (JANKS, 2013; SOUZA, 2014). Essa característica presente nas atividades foi fundamental para que os alunos em situação de deficiência, assim como os demais, pudessem lidar com diferentes textos e reconhecer as questões sociais, políticas e econômicas que fazem parte de sua realidade, sem desconsiderar, contudo, a existência de

⁵⁷ O *layout* das atividades aproxima-se das atividades do PET originalmente elaborado pela SEE-MG. No entanto, quando houve alterações no *layout* por parte das professoras, conforme as necessidades educacionais dos alunos, por exemplo, processo de alfabetização, tentei não interferir nas escolhas delas, de modo que as professoras pudessem elaborar as atividades com autonomia.

outras realidades. Sendo assim, as atividades não se limitaram à mera decodificação de significado ou à realização de atividades que incorressem em uma infantilização do aluno. Essa infantilização refere-se à junção de sílabas, uso de caça-palavras descontextualizado ou ao ato de colorir desenhos sem um propósito comunicativo. Assim, o aluno era convidado a ler e a produzir gêneros textuais autênticos, ao passo que ele tinha que pensar qual a realidade trazida nesses textos. Em seguida, ele deveria se posicionar em sua comunidade (e no mundo) diante dos problemas sociais abordados nos referidos textos usando a língua inglesa para isso.

- Transdisciplinaridade/ Complexidade: atividades não lineares, não baseadas em causa e efeito, que compreendem a língua como sistemas adaptativos complexos que priorizam a interação (PARREIRAS, 2008 LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA; NASCIMENTO, 2001; MORIN, 2001, GALLO, 1999) e que concebem múltiplas formas de representação e construção de sentido, levando em conta metodologias ativas de aprendizagem (MATTAR, 2017; SILVA, 2020), diferentes estilos de aprendizagem/inteligências múltiplas para se aprender por meio de um desenho universal da aprendizagem onde múltiplos componentes das experiências de ensino e aprendizagem podem coexistir (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; FLEMING, 2001; GARDNER, 1983; MACE et al, 1990; MICCOLI, 2014).

Convém discorrer brevemente acerca do que são atividades lineares. Para tanto, recorro à abordagem proposta por Krashen (1982) chamada de PPP (*Presentation/Practice/Production*). De acordo com essa abordagem, a aquisição de uma língua⁵⁸ pode ser resumida à apresentação (*presentation*), à prática (*practice*) e à produção (*production*). Em outras palavras, essas três etapas significam uma ordem – linearidade – através da qual a língua deve ser apresentada em pequenos blocos, sequencialmente, de modo que o aluno possa depois disso praticar o que foi ensinado. Na última etapa, o aluno estaria apto a produzir estruturas **previstas** com base no que foi apresentado e praticado. A linearidade desse processo, além de impor um caráter determinístico à aprendizagem, não leva em conta as experiências dos alunos e o fato de que a

_

⁵⁸ A própria distinção entre aquisição e aprendizagem já é por si só algo que não é endossado pela teoria da complexidade. Larsen-Freeman adota frequentemente o termo 'desenvolvimento da língua' (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2011).

aprendizagem é um processo (não controlável), e não um produto previsível resultante da relação de causa e efeito no ensino de uma língua.

linearidade. atividades Para resistir essa as desenvolvidas pautaram-se transdisciplinaridade, por possibilitar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento por meio da língua inglesa. Mediante essa transdisciplinaridade, as atividades estariam abertas às múltiplas interpretações (design) e poderiam ser exploradas a partir de diferentes disciplinas, valorizando assim o conhecimento prévio dos alunos e suas experiências acumuladas em diferentes áreas de suas vidas. Além disso, a compreensão da língua como um sistema adaptativo complexo foi fundamental para reconhecer que o desenvolvimento linguístico dos alunos não poderia ser monitorado o tempo todo e que, especialmente em um momento de pandemia no qual os alunos estavam em um estudo remoto emergencial, sua prática de linguística poderia acontecer através da interação com outras pessoas (como seus familiares) e outros recursos tecnológicos.

O uso de recursos tecnológicos foi fundamental para motivar os alunos a explorar a língua inglesa em sua dinamicidade e multiplicidade presente nos aplicativos, jogos, músicas *on-line*, etc. Dessa forma, também houve uma quebra da linearidade da aprendizagem e os alunos puderam ter contato com metodologias ativas de aprendizagem (MATTAR, 2017). Como exemplo de metodologias ativas, Mattar (2017) cita a proposta de *learning by doing* ou aprender fazendo. Com base nessa metodologia, os alunos foram desafiados a serem protagonistas da aprendizagem no sentido de resolver questões antes de assistirem as aulas disponibilizadas no site da SEEMG, configurando assim também a sala de aula invertida. Acrescento ainda o PBL (*problem-based learning*), ou aprendizagem baseadas em problemas, segundo a qual os alunos, de forma crítica, precisam pesquisar e propor soluções para um problema presente em sua realidade (MATTAR, 2017).

O emprego dessas metodologias ativas permitiu aos alunos explorar seus diferentes estilos de aprendizagem (e.g.: visual, auditivo, cinestésico) e inteligências múltiplas (e.g.: interpessoal, intrapessoal, musical) para serem protagonistas no processo de aprendizagem, ao passo que não

foram condicionados a uma ordem ou sequência de aprendizagem que pré-determinasse sua aprendizagem.

Com relação à escolha dos materiais e objetivos das atividades, priorizamos o uso de material autêntico que pudesse proporcionar aos alunos um contato com a língua sendo usada de forma real nas práticas sociais (NUNAN, 1990).

Dessa maneira, as atividades além de atenderem aos eixos e às habilidades preconizadas no PET, visavam permitir ao aluno a prática da língua através de situações em que ela, a língua, fosse usada para uma interação significativa (CANALE; SWAN, 1980; CANALE, 1983), o que ressalta o fato de que as atividades priorizavam uma competência comunicativa ou o uso e adequação da língua considerando o contexto da interação e seus objetivos (HYMES, 1972). Além disso, as atividades permitiram que os alunos pudessem aproveitar ao máximo o uso de tecnologias digitais da informação como *affordance*, ⁵⁹ ou oportunidades de aprendizagem, propiciadas (VAN LIER, 2004, PAIVA, 2009) por esse meio e/ou recursos que, no contexto presencial de ensino, poderiam ser inacessíveis a eles.

Uma das primeiras preocupações que as professoras e eu tivemos foi se os alunos teriam acesso às as tecnologias da informação e da comunicação tais como computadores, celulares e acesso à internet. Além disso, confirmamos que os alunos em situação de deficiência não precisavam usar nenhuma tecnologia assistiva ou tecnologias para suplementar sua comunicação com as professoras (PASSERINO,2010, CASTELLS, 1999). Nesse sentido, semanalmente, as professoras faziam contato com os alunos e seus familiares para confirmar as condições de estudos dos alunos.

Sobre o uso da língua portuguesa, em alguns momentos o uso de língua materna foi estrategicamente utilizado como "recurso a assegurar um ambiente de aproximação social e consequente aprendizagem" (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p.105). O quadro 9 mostra o período de elaboração e implementação das atividades:

138

⁵⁹ Agradeço ao meu orientador Vicente Parreiras pela explicação simples e objetiva desse termo em uma de nossas conversas durante as sessões iniciais de orientação.

Quadro 9- Elaboração e implementação das atividades

SEQUÊNCIA	PET RELACIONADO	PERÍODO DE ELABORAÇÃO	PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO ⁶⁰
1	2	02/07/20 a 30/07/20	01/08/20 a 31/08/20
2	3	20/08/20 a 08/09/20	09/09/20 a 08/10/2020

Sobre o processo de implementação das atividades, os alunos em situação de deficiência receberam as atividades por e-mail, e as professoras mantinham contato com eles tanto via email quanto via WhatsApp. Semanalmente, as professoras faziam contato com os alunos (e em alguns momentos com seus familiares) para receber um feedback dos alunos sobre as atividades. Para que não houvesse uma estigmatização dos alunos de inclusão, as professoras foram encorajadas a utilizar o material como atividade complementar para todos os outros alunos da turma. Utilizamos essa estratégia em função de a SEE-MG recomendar uma adaptação das atividades para os alunos em situação de deficiência e uma complementação de atividades para os demais alunos. Essa adaptação consistia na simplificação dos conteúdos por parte dos professores de apoio, que deveriam considerar o laudo médico do aluno ou o seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), disponível na escola onde o aluno estuda. O PDI é semelhante a um histórico escolar, porém pautado no laudo médico e nas sugestões de atividades propostas por professores de apoio do aluno em anos anteriores. Nosso entendimento como grupo, contudo, é que uma adaptação ou simplificação, tal como sugerida pela própria Secretaria de Educação, poderia incorrer no risco de uma infantilização das atividades e, acima de tudo, no reforço de uma separação entre os alunos da turma e a continuidade da estigmatização vivida pelos alunos em situação de deficiência. Dessa forma, nossa preocupação foi ressignificar a adaptação e simplificação das atividades, visando um ensino inclusivo na aula de inglês.

_

⁶⁰ O período de implementação se refere ao período que os alunos têm para fazer a atividade. Contudo, o aluno pode terminar uma atividade antes ou depois por questões de acesso à internet, conectividade ou questões pessoais etc. Essas variações ("turbulências") refletiram naturalmente no período de elaboração da sequência seguinte.

Após ter apresentado os instrumentos de geração de dados, ter apresentado o contexto de realização desta pesquisa, bem como ter caracterizado as participantes da pesquisa e descrito as atividades elaboradas colaborativamente, na última seção deste capítulo, apresento os critérios de análise e discussão dos dados obtidos.

3.5. Análise e Discussão dos dados

A análise de dados foi realizada sob as orientações de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Conforme a autora, esse tipo de análise envolve três fases essenciais: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação. O quadro 10 abaixo apresenta uma síntese das etapas da análise dos dados obtidos.

Quadro 10: Etapas de análise dos dados na pesquisa

PRÉ – ANÁLISE	EXPLORAÇÃO	TRATAMENTO
		(INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO)
Características da etapa:	Características da etapa:	Características da etapa
"Leitura flutuante" (p.100) Fase de organização Escolha do material a ser analisado levando em conta os seguintes critérios:	"Administração sistemática de decisões tomadas e operações de codificação" (p.101).	"Os resultados obtidos, a confrontação sistemática, com o material e o tipo de inferências alcançadas, pode servir de base para uma outa análise disposta em torno de
Exaustividade (esgotar todas as		novas dimensões teóricas" (p.101).
possibilidades de inclusão de dados;		
Representatividade (como a amostra representa o universo);		
Homogeneidade (como os dados se		
relacionam com o tema e poderiam ser		
obtidos por técnica semelhante por outros pesquisadores)		
Pertinência (como os dados se adequam aos objetivos da pesquisa);		
Exclusividade (como um elemento se		

relaciona exclusivamente a uma categoria).	
Preparação do material (Transcrição das entrevistas)	
Categorização e codificação das unidades de registro de acordo com a	
"pertinência em relação às características	
do material e face aos objetivos da análise" (p.104).	

A categorização e codificação dos dados presentes nos questionários e entrevistas tiveram como critério "a pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise" (BARDIN, 2011, p.104). Na prática, as categorias para análise foram criadas a partir de padrões linguísticos, e.g.: palavras e expressões recorrentes no corpus da pesquisa. Dessa forma, padrões semelhantes em determinados excertos nortearam a construção de uma categoria. Algumas categorias, por possuírem vários aspectos inter-relacionados, mas com algumas especificidades, foram subdividas para facilitar sua compreensão (YIN, 2016).

A respeito da discussão dos dados, esse processo ocorreu por meio da operacionalização da fundamentação teórica apresentada anteriormente. Durante a discussão dos dados, toda a bibliografia levantada (e oportunamente complementada) serviu de insumo para a discussão acerca das perspectivas do uso do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade na aula de inglês de um ponto de vista da inclusão, bem como sobre a reflexão de como isso pode ressignificar a prática docente rumo ao ensino de inglês como uma Língua Estrangeira Inclusiva.

No capítulo seguinte, apresento a análise e discussão dos dados com base na revisão de literatura abalizada nas confluências teórico-práticas do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade, com o intuito de delinear um ensino de inglês inclusivo. Essas teorias foram revisitadas e correlacionadas observando sua pertinência ao excerto analisado. Todavia, mesmo nos casos em que os excertos permitiam uma ênfase maior em uma determinada teoria, algumas

relações entre as teorias foram retomadas pensando no ensino inclusivo de inglês, de modo a enriquecer a discussão dos dados, bem como me ater aos objetivos deste estudo. Concernente aos dados, estes foram obtidos por meio de questionários e de entrevistas que precederam e sucederam a implementação das atividades.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

"Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir, e de todo modo, vai surgir" (MORIN, 2005, p.83).

Este capítulo está dividido em quatro seções, a saber, Análise e discussão dos questionários (respondidos pelas duas professoras de inglês, Míriam e Luísa e pela professora de apoio, Marina), Análise e discussão das entrevistas (realizadas com as referidas professoras antes e durante a elaboração das atividades), Análise e discussão dos desdobramentos da implementação das atividades (considerando as entrevistas realizadas e o questionário realizado após a implementação das atividades). Na quarta seção, a qual encerra esse capítulo, apresento os Desafios e Possibilidades para o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva considerando algumas reflexões por mim com base nos dados gerados na pesquisa, rumo à conclusão desta tese.

4.1. Análise e discussão dos questionários

Conforme mencionado na seção de metodologia, os dois primeiros questionários entregues às participantes, tiveram como objetivo saber um pouco sobre a trajetória profissional das professoras e suas concepções sobre o ensino de inglês na escola pública, especialmente considerando os alunos em situação de deficiência, matriculados em suas turmas. Os referidos questionários relacionam-se ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, a saber, identificar as concepções das professoras regente e de apoio sobre o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência na escola pública.

Através da pré-análise dos dados e sua exploração (BARDIN, 2011), foi possível organizar duas categorias: Concepções sobre a relevância do ensino de Língua Inglesa na Escola Pública (categoria 1) e Concepções sobre o ensino de Língua Inglesa na turma de inclusão (categoria 2). Vejamos a seguir a primeira categoria.

4.1.1. Concepções sobre o ensino de Língua Inglesa na Escola Pública

Considerando a importância do ensino de inglês na escola pública, as professoras fizeram os seguintes relatos na primeira seção do questionário.

- (E1⁶¹) -Luísa: A Língua Inglesa é a língua mais utilizada no mundo inteiro tornando-a uma língua ⁶²franca. Por diversos motivos, como políticos, econômicos, turísticos a Língua Inglesa é utilizada entre pessoas de diferentes nacionalidades, de diferentes línguas maternas como um meio de comunicação.
- (E2) -Míriam: O Inglês é o idioma dos negócios, da cultura, das ciências e é a língua mais falada no mundo em número de falantes nativos e pessoas que a utilizam como segunda língua. Neste mundo cada vez mais globalizado é de suma importância o ensino de língua Inglesa nas escolas públicas, pois por meio dele os estudantes terão oportunidades de trocar experiências com outros falantes da língua, aprender sobre a cultura e costumes(...) promover um desenvolvimento profissional e intelectual aos jovens de escola pública.
- (E3) -Marina: Pois o ensino da língua inglesa possibilita ao aluno ampliar seus horizontes de comunicação, contribuindo assim em sua construção de conhecimentos.

As respostas trazidas nos excertos acima endossam a ideia de que as três professoras concordam que a língua inglesa é uma língua muito importante na atualidade e que ela precisa ser ensinada na escola pública por ser uma lingua franca⁶³. Luísa explicita a língua inglesa como lingua franca e é ratificado por Míriam ao ser referir àquela língua como o "idioma dos negócios, da cultura, das ciências". Ela acrescenta que o caráter de lingua franca atribuída à língua inglesa se dá por motivos políticos, econômicos e turístico. Dessa forma, observamos uma ênfase no caráter instrumental da língua pelo destaque dado aos negócios, à cultura e à ciência. Nessa perspectiva instrumental, o falante precisa aprender a língua para um uso específico, geralmente associado às demandas profissionais e acadêmicas no mundo globalizado.

⁶¹ A partir do primeiro excerto utilizado durante a análise e discussão dos dados, os demais serão apresentados com a letra inicial maiúscula "E" e o número sequencial dentro de um parêntese seguido do pseudônimo da professora participante.

⁶²A utilização do negrito em algumas partes dos excertos sinaliza para o leitor as partes que serão comentadas com base nas confluências teóricas (entre Letramento Crítico e Teoria da Complexidade) e sua relação com um ensino inclusivo.

⁶³ A utilização do itálico em algumas partes da análise dos dados é uma estratégia visual para convidar o leitor a refletir comigo sobre algumas ideias que serão retomadas na conclusão. Desse modo, tento também estabelecer uma relação não hierárquica de leitura entre autor e leitor.

A globalização foi abordada por Míriam quando ela acrescentou que o inglês "é a língua mais falada no mundo em número de falantes nativos e pessoas que a utilizam como segunda língua. Neste mundo cada vez mais globalizado (...)." Dessa forma, as professoras podem corroborar o que Canagarajah (1999) diz no sentido de que "se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial, ele precisa aprender a *lingua franca* convencionada" (p. 14). Todavia, como já mencionado no capítulo teórico, apesar de reduzir fronteiras, a globalização provocou grandes abismos em termos sociais, políticos e econômicos e uma nova forma de colonialismo em sentido global. Isso demanda uma perspectiva crítica diante da globalização. Castro-Gomes e Grosfoguel (2007) problematizam a globalização da seguinte forma

Nós partimos, entretanto, do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Assistimos, pelo contrário, a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que certamente tem transformado as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centroperiferia em escala mundial. As novas instituições do capital global, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assim como as organizações militares como a OTAN, as agências de inteligência e o Pentágono, todas formadas depois da Segunda Guerra Mundial e do suposto fim do colonialismo, mantêm a periferia em uma posição subordinada (CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2007. p. 13).

Essa problematização é relevante para o ensino de inglês, como *lingua franca* em uma perspectiva crítica. Afinal, o inglês tornou-se o idioma oficial do processo de colonialidade global problematizado por Castro-Gómes e Grosfoguel (2007). Ironicamente, a língua falada no mundo globalizado não oferece garantias de que seu ensino e aprendizagem possam reduzir as desigualdades persistentes na atualidade. Contudo, em uma perspectiva crítica, que coaduna com uma postura decolonial, a língua inglesa é reconhecida enquanto um direito constitucional ao passo que seu ensino e aprendizagem representam a própria possibilidade de se questionar as relações desiguais de poder mantidas e potencializadas pela globalização e capitalismo liberal. De acordo com Lander (2005, p.8), uma estratégia de superação dessas relações desiguais pode ocorrer por meio da

busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social (LANDER, 2005, p.8).

O questionamento enfatizado por Lander é uma das principais estratégias instrucionais recomendadas pelo Letramento Crítico ao se trabalhar com os textos independentemente dos objetivos educacionais. Como exemplo de objetivo educacional relacionados à língua inglesa na escola pública, temos a fala de Luísa no excerto 2, conforme discuto a seguir.

O desenvolvimento profissional e intelectual dos jovens através da construção de conhecimentos por meio da língua inglesa emerge quando as professoras utilizam as expressões "desenvolvimento profissional e intelectual aos jovens de escola pública" e "construção de conhecimentos" para complementar a explicação sobre a importância da língua inglesa na escola pública — o que configura-se como um objetivo educacional para a língua .Percebo uma oportunidade de se valer dessa língua para o questionamento de um ensino e aprendizagem que atendam exclusivamente aos interesses do mundo globalizado sem que o aluno seja tratado como agência. ⁶⁴A ideia de agência, como já discutido em outras seções, significa a legitimação do aluno como fonte de conhecimento por si só, capaz de interagir com outros, aprender e ensinar fazendo escolhas como um cidadão crítico (MONTE-MÓR, 2017). É importante lembrar que o conceito de agência está relacionado ao modelo interdependente de Letramento Crítico segundo o qual os alunos precisam ter acesso aos textos e perceber a dominação imposta por eles (JANKS, 2000). A agência acontece dessa forma pelo

comprometimento ativo para entender e avaliar práticas e instituições sociais (por exemplo, discursos), nas esferas pública e privada, em relação aos requisitos para a promoção do bem comum nos Novos Tempos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86).

Infiro que os "Novos Tempos" mencionados pelos autores são uma outra forma de referir-se à globalização e seu impacto mundial. Um desses impactos foi a aceleração dos meios de

_

⁶⁴ O uso do itálico é para explicitar algumas ideias que sintetizam a discussão dos excertos, analisados até um determinado momento, ao passo que prepara o leitor para uma transição para ideias complementares ancoradas nas teorias que serão retomadas.

comunicação (SUAREZ-OROZCO; BAOLIAN; QIN-HILLIARD, 2004) e da disseminação da língua inglesa no globo. Pessoas do mundo todo hoje podem se valer da língua inglesa como lingua *franca* para se comunicar internacionalmente e se posicionar diante de muitas formas de dominação no mundo globalizado. Essa interação, ou comunicação internacional, usando a língua inglesa foi mencionada pelas professoras nos excertos de 1 a 3 apresentados.

A relação entre questionamento e agência não são aspectos apenas da perspectiva crítica. Na perspectiva da complexidade, tanto aluno como professor são agentes em um sistema no qual eles podem explorar sua agência. "A educação da complexidade e da agência quer ensinar professores e educandos a aprenderem a buscar autonomia, a se assumirem no mundo" (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 150). Assumir-se no mundo, a meu ver, é uma das formas de exercer agência por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira em uma perspectiva crítica e multifacetada. Nessa perspectiva, preza-se não apenas o desenvolvimento profissional e intelectual dos alunos, mas também seu desenvolvimento como cidadãos críticos capazes de construir e desconstruir conhecimentos de forma contínua ao se usar a língua inglesa enquanto *lingua franca*.

Luísa, Marina e Míriam concordam que o status da língua inglesa enquanto *língua franca* também deve-se ao fato de ela ser utilizada como idioma para "trocar experiências com outros falantes da língua" e por "pessoas de diferentes nacionalidades". Dessa forma, essas trocas podem acontecer por meio da língua inglesa como meio de comunicação internacional. Como vimos excertos, 1 e 3 especialmente, as professoras acreditam que a *comunicação internacional* deve ser um dos objetivos da língua inglesa na escola pública.

Ao usarem a expressão "trocar experiências com outros falantes", as professoras confirmam que é importante aprender inglês na escola pública. Sob a ótica da teoria da complexidade, a escola pública é um sistema aberto e dinâmico por meio do qual futuras trocas poderão ocorrer, além das que já estão acontecendo.

A ênfase dada à aprendizagem de inglês como uma *lingua franca* na escola pública, pensando no mundo globalizado, também ressalta que as professoras parecem compreender a existência

de uma inter-relação entre um sistema micro, representado pela escola pública, e um sistema macro, representado pelo mundo globalizado. Considero importante frisar que essa interrelação não é explicada apenas pela identificação desses dois sistemas complexos, mas pela relação de poder estabelecida entre esses sistemas embora as professoras não mencionem essa relação nesse primeiro momento. De qualquer forma, estabeleço a partir da problematização dos excertos, uma confluência entre letramento crítico e a teoria da complexidade. Essa confluência se dá pelo fato de que o ensino e aprendizagem de inglês, enquanto um sistema adaptativo complexo, faz parte de um sistema complexo maior que é o mundo globalizado. O mundo globalizado utiliza a língua inglesa como meio de propagação de ideologias por parte de inúmeros textos que são recebidos e produzidos pelos cidadãos no mundo todo. Esses cidadãos precisam ter poder e ação diante dos textos que circulam nas trocas entre os dois sistemas. Dessa forma, a teoria complexidade passa a ser novamente evocada.

Os sistemas representados pelo ensino e aprendizagem de inglês e o mundo globalizado realizam trocas por meio de uma comunicação internacional viabilizada pela língua inglesa, como *lingua franca*. A competência comunicativa Hymes (1972) torna-se um elemento importante nesse sistema no sentido de que ela pode representar a energia que possibilita essas trocas. Mesquita, Lima e Dias (2011) nos lembram que a própria competência comunicativa (CC) e por si só é um sistema complexo uma vez que essa competência se relaciona com muitas outras tais como aspectos formais (por exemplo a gramática e texto), aspectos pragmáticos (dimensões do discurso e do contexto sociocultural) e aspectos estratégicos (o uso da competência nas interações como por exemplo as negociações de sentido). Logo, a competência comunicativa por si emerge da interação constante de diversas competências (HYMES,1972; CANALE & SWAIN, 1980). Mesquita, Lima e Dias (2011) ressaltam que um atrator estranho é um tipo de atrator que pode desviar o percurso de desenvolvimento da CC considerando que um atrator pode ser um comportamento ou forças de estabilidade e transformação (LEFFA, 2016, p.9) dentro de um sistema.

A motivação do aprendiz, as demandas do mundo globalizado certamente podem servir como atratores que podem levar o aprendiz a um novo estado ou fase (LARSEN- FREEMAN,

CAMERON, 2008). A figura a seguir é uma proposta de representação da relação entre atratores estranhos e a CC.

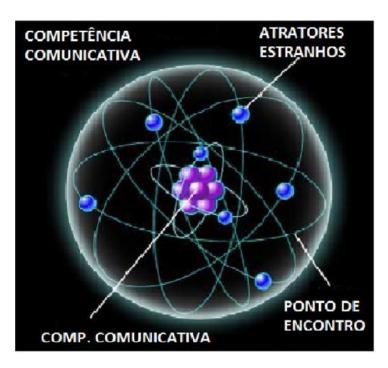


Figura 8- Representação de Competência Comunicativa sob a ótica da complexidade (MESQUITA; LIMA; DIAS, 2011, p.106).

Mesquita, Lima e Dias (2011) explicam que de acordo com essa dinâmica representada na figura 8, compreendemos a CC dentro de um processo caótico que "a torna impossível definir como, quanto e em quanto tempo um aprendente pode adquirir a CC em uma determinada língua, visto que nenhum processo de aquisição é linear ou igual a outro", considerando que cada aluno pode ter seu percurso influenciado por diferentes atratores estranhos (MESQUITA; LIMA; DIAS, 2011, p.107,108). A CC continuará passando por mudanças visto que a língua inglesa, como qualquer lingua, é "uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar" (RAJAGOPALAN, 2011, p. 47). O ensino de inglês na escola pública precisa levar em conta que a competência comunicativa não faz parte de um processo linear e tampouco de um processo que possa se isentar da criticidade da língua no mundo globalizado.

A seguir analiso e discuto a segunda categoria.

4.1.2 Concepções sobre o ensino de Língua Inglesa na turma de inclusão

Na segunda seção dos questionários, as professoras são convidadas a expressar sua opinião sobre o ensino de inglês na turma de inclusão considerando o que elas acham que podem representar desafios ou possibilidades ao se ensinar inglês numa turma de inclusão. Para compreendermos esses aspectos, essa categoria está dividida em duas subcategorias: *desafios para o ensino na turma de inclusão* e *possibilidades para o ensino na turma de inclusão*.

4.1.2.1. Desafios para o ensino na turma de inclusão

No excerto 4, retirado do questionário de Marina, percebemos seu receio em *trabalhar com alunos nas turmas de inclusão que não sejam alfabetizados*.

(E4) -Marina: Acho um desafio trabalhar com essas turmas pois na maioria das vezes o aluno não consolidou o seu processo de alfabetização, apresentando assim dificuldades em assimilar a escrita e a pronúncia na língua inglesa.

O fato de Marina acreditar que o aluno não alfabetizado terá dificuldades com a habilidade de escrita e pronúncia na língua inglesa nos remete à duas questões: Primeiramente, o que significa ser alfabetizado e, em segundo lugar, em que medida ser alfabetizado é um pré-requisito indispensável para a aprendizagem das habilidades de escrita e pronúncia da língua inglesa.

De acordo com Soares (2003, p. 18), "a alfabetização está intimamente ligada ao termo alfabetismo que designa o estado de um indivíduo que reconhece os códigos ao passo que ele "sabe ler e escrever". Esses códigos são as diversas formas de representação da linguagem (FERREIRO, 1985). Isso envolve mais do que símbolos gráficos conhecidos amplamente como, por exemplo, as letras. Ferreiro (1985) defende que a alfabetização precisa ir além da compreensão da escrita como transcrição da oralidade por meio de letras e palavras que, por sua vez, são outros níveis de aquisição da escrita. Nossa concepção de alfabetização revela a forma como nossa sociedade é grafocêntrica, ou seja, promove uma exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever segundo os padrões estabelecidos pelas autoridades educacionais (RAMOS, 2016).

Geralmente os professores que têm alunos com deficiência se angustiam com o fato de muitos deles não saberem ler nem escrever. Isso porque a cultura escolar é totalmente voltada para o letramento no sentido de alfabetismo. Acredita-se que o aluno que não se sabe ler ou que não pode ler de modo tradicional, como é o caso dos deficientes visuais, não consegue desenvolver-se intelectualmente (RAMOS, 2016, p.73,74).

Essas considerações no fazem refletir sobre a necessidade de se pensar que, embora vivamos em um mundo que privilegia o código escrito, há inúmeros códigos e possibilidades de construção de linguagem que devem ser levados em conta para que o aluno se expresse enquanto um cidadão que pode ser letrado embora não alfabetizado. Obviamente, o código escrito precisa ser valorizado no ensino e aprendizagem de qualquer língua. Contudo, ele não deve ser o único código a ser explorado para o processo de alfabetização e consequentemente do letramento de um indivíduo.

Considerar a alfabetização como a causa, ou condição *sine qua nom*, do letramento conduz ao equívoco de se pensar que uma pessoa que não é alfabetizada não seja capaz de desenvolver um pensamento crítico por meio dos textos. Logo, o letramento crítico seria, nessa concepção linear, uma estratégia ineficaz para pessoas analfabetas. Esse pensamento fere a própria lógica da Teoria da Complexidade, segundo a qual língua e linguagem fazem parte de um sistema adaptativo complexo, dinâmico e não linear (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008) Em outras palavras, a lingua e linguagem estão em um processo de transformação constante e da mesma forma, os indivíduos que as utilizam em suas práticas sociais.

Contrariando a linearidade atribuída à alfabetização, vemos inúmeros casos de pessoas que, independentemente de sua escolaridade, são capazes de questionar as desigualdades que as cercam a partir de suas vivências e percepções sobre o mundo a sua volta, valendo-se de inúmeras linguagens, por exemplo, imagens presentes nos cartazes que elas utilizam para protestar por seus direitos ao participar de um movimento social. Obviamente, essa reflexão não dever ser utilizada para nos conformarmos com o analfabetismo que ainda é uma realidade em nosso país. Antes, tal reflexão deve nos permitir compreender que o aluno em situação de

deficiência pode aprender por meio de práticas de letramento crítico que explorem as múltiplas linguagens presentes nos textos.

As múltiplas linguagens presentes nos textos exemplificam sua heterogeneidade, diversidade e dinamicidade ressaltando a língua e linguagem como sistemas adaptativos complexos. A alfabetização pode ser considerada como um atrator, ou como um comportamento dentro desse sistema. Como um atrator dentro desse sistema, eles podem ter "alguma força em seus centros sugando grandes massas a partir de um ponto impreciso" (PALAZZO, 1999 apud PARREIRAS, 2005, p.93). As forças que atuam em algum ponto dos atratores, estão dentro do próprio sistema. Dito de outra forma, a alfabetização é um processo dinâmico que é movido pelas forças que estão dentro do próprio sistema que é a língua e linguagem e não necessariamente um produto deles.

Essas considerações sobre a alfabetização, sob o prisma da complexidade, nos ajudam a compreendê-la como um processo abrangente e multifacetado. Afinal, a alfabetização envolve inúmeros processos cognitivos e sociais que não podem ser considerados em uma relação de causa e efeito para a aprendizagem de quaisquer habilidades em outra língua, como a produção oral. Reforço isso pela complexidade presente em cada língua como um sistema complexo.

a própria língua, é também um sistema complexo, dessa maneira inviabilizando seu ensino de modo linear e segmentado. Os elementos que a compõem – incluindo os sons, as palavras, as frases e os textos maiores – não atuam de modo isolado, mas interagindo com outros sistemas, em duas instâncias distintas internamente, dentro da própria língua; e externamente, com elementos que podemos chamar de sociais, contextuais ou simplesmente extralinguísticos. Ver a língua como um sistema adaptativo e complexo é um desafio a mais para o professor. A língua inclui sons, mas não é apenas sons, inclui palavras, mas não é apenas palavras. Nada é isolado na língua, nem a própria língua; ao mesmo tempo em que inclui subsistemas é também incluída em sistemas maiores. Mais ainda: não apenas é incluída, mas age e interage com esses sistemas, produzindo sentido e efeitos de sentido (LEFFA, 2016, p.3).

Os múltiplos elementos que perpassam a língua e a linguagem podem permitir ao aprendiz ser agente em um sistema onde dele, por meio da língua, pode se expressar de muitas formas. Em uma mesma turma, os alunos produzem sentido através de uma multiplicidade de formas de expressão é uma das grandes estratégias para a promoção da inclusão nas aulas de língua inglesa e nas demais.

A professora Luísa, no excerto a seguir usa a expressão 'atingir os alunos' Essa expressão pode ser relacionada às formas de se expressar ou produzir efeitos de sentidos que permitam aos alunos em situação de deficiência compreender o objetivo da aula e a didática emprega por ela enquanto professora.

(E5) Luísa: Na verdade, nas turmas em que há alunos de inclusão fico preocupada enquanto educadora, professora, se esses alunos estão entendendo o objetivo daquela aula, se vou conseguir atingi-los através da didática utilizada naquele momento. Lembrando que os alunos de inclusão estão em turmas regulares, ou seja, junto de outros alunos que não são de inclusão.

Luísa mostra-se preocupada com *o fato de que os alunos de inclusão estejam em turmas regulares e que não consigam entender o objetivo da aula ao passo que estão em turmas regulares*. Ainda é muito comum a ideia de que o professor tem mais desafios para 'atingir os alunos' quando estes estão em situação de deficiência. No excerto 5, percebemos que Luísa acredita que em turmas onde não há 'alunos de inclusão', há uma homogeneidade e interações pré-determinadas que não existem nas turmas chamadas regulares e nem nas turmas de inclusão. Nas chamadas turmas regulares, percebe-se que os alunos por não possuírem um laudo médico são considerados 'normais' ou 'regulares' o que supostamente lhe atribuem a capacidade de se adequar a 'a didática utilizada naquele momento'. Assim, os alunos com esse rótulo não têm sua aprendizagem questionada ou considerada como um empecilho para outros. Todavia, nessas turmas, e em todas as outras, a heterogeneidade se faz presente nas características e experiências dos agentes, o que garante a diversidade da sala de aula enquanto um sistema adaptativo complexo (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008).

Referindo- se aos sistemas adaptativos complexos, Davis e Simmt (2003 apud MARTINS, 2009. p.152) "sugerem que a diversidade interna na sala de aula está ligada à extensão de interações possíveis e, assim, à extensão de experiências e habilidades dos agentes". Lidar com a diversidade é uma das principais estratégias preconizadas pela Educação Inclusiva (EI) de forma que o professor possa interagir com todos os alunos compreendendo as especificidades e subjetividades dessas interações sem estigmatizá-las ou segregá-las. Isso acarreta um desafio, conforme Mantoan (2015, p.58) nos explica: "o desafio da inclusão está desestabilizando aqueles que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino na modalidade especial e regular, as especializações e os especialistas". A diversidade nas interações demanda uma

diversidade de formas de ensinar que por sua vez são dificultadas pelas condições de trabalho dos professores de inglês e do professor de apoio. Luísa acrescenta

(E6) - Luísa: Além disso, os alunos de inclusão são acompanhados de professoras de apoio, mas não temos um tempo para sentarmos e discutirmos sobre cada aluno e qual a melhor forma de ensinarmos. O Inglês (no meu caso), mas esse encontro deveria acontecer com todos os professores desses alunos. E tem também a dificuldade de junto com a professora de apoio criar atividades de acordo com a habilidade de cada aluno de inclusão.

A dificuldade de articulação dos trabalhos entre o professor de inglês e o professor de apoio é um desafio explicitado por Luísa. Ela explica que não tem tempo para sentar e discutir sobre cada aluno com as pessoas de apoio designadas para suas turmas. Infelizmente, essa situação, vivida por Luísa, é a realidade dos professores de inglês e dos demais professores cuja carga horária em sala de aula é muito superior ao tempo de planejamento que poderia ser usado também para reuniões com o professor de apoio.

Esse contexto pode ser agravado por outras questões motivacionais e circunstanciais que impedem os professores de inglês e o professor de apoio de articularem juntos ações de ensino de forma significativa. Luísa, por exemplo, como mencionado na seção de metodologia, não pode realizar um trabalho colaborativo com as professoras de apoio durante a realização da pesquisa, o que a fez se sentir desesperada e um pouco perdida no início do ano letivo. Confirmamos isso no excerto a seguir.

(E7)- Luísa: Quando eu vejo a Marina e a Míriam trabalhando unidas assim, eu fico pensando "ai meu Deus" – fico desesperada – porque às vezes eu tento fazer essa – não sei qual palavra, como vocês estão discutindo – "adaptação", e fico até um pouco perdida também por não estar tendo no meu caso com a outra professora, esse trabalho.

Todavia, mesmo quando o professor de inglês e o professor de apoio podem realizar um planejamento colaborativo, não podemos concluir que isso resultará em um ensino de qualidade para os alunos em situação de deficiência e para os demais alunos em suas turmas. Como já discutido no capítulo 2, o professor de apoio raramente tem formação na língua estrangeira, de forma que possa juntamente com o professor de inglês 'criar atividades de acordo com a habilidade de cada aluno de inclusão', como disse Luísa no excerto 6. Além disso, a habilidade de cada aluno, no caso dos alunos em situação de deficiência, parece ser desconhecida pelos professores que são influenciados pelo laudo médico. Esse laudo limita-se a uma descrição das

deficiências a partir de uma visão que não se abre para as habilidades dos alunos como sujeitos sociais. Esse laudo é o principal norte para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos nas escolas. A inconsistência do PDI é mencionada por Marina, no excerto a seguir:

(E8) - Marina: O PDI não tem quase nada. Ele apresenta o CID da doença e mesmo trazendo algumas recomendações sobre o jeito de trabalhar com o aluno, **não tem nada detalhado falando sobre o aluno em si. Não sei nada sobre ele.**

Marina observou que o PDI traz o Código de Identificação da Doença (CID), mas não apresenta outras informações que poderiam ser relevantes para se levar em consideração ao se ensinar o aluno. Essas informações poderiam ser, por exemplo, as habilidades que os alunos em situação de deficiência possuem com base em seus interesses e progressos individuais. Essa perspectiva é inclusiva e, ao mesmo tempo, crítica no sentido de reagir à passividade dos sistemas padronizados de ensinos que vem na homogeneização das habilidades a solução para uma educação de qualidade:

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p.69).

Corroborando com as palavras de Mantoan um ensino de línguas pautado no letramento crítico "deve preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens" (ROCHA, 2010 apud SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 139). Diferentes linguagens ainda são desconhecidas por muitas escolas que consideram "capacitados" os alunos que reproduzem as linguagens que ela prioriza diante das "habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva" (ARROYO 2000, p. 36). Sobre os desafios encontrados por Míriam, ela salienta

(E9) -Miriam: **Tenho dificuldades em trabalhar nessas turmas** porque os alunos apresentam-**se mais agitados e dispersam com facilidade.**

Turmas agitadas e dispersas são descrições muito comuns atribuídas às turmas em que todos os alunos são alunos em situação de deficiência ou que em há a presença de pelo menos um

desses alunos, por exemplo, um aluno que tenha esquizofrenia, ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros transtornos globais do desenvolvimento (MANTOAN, 2009; RAMOS; 2016; CYPEL, 2003; FACION, 2005).

Embora a agitação e dispersão sejam comportamentos típicos de um aluno com TDAH, outros alunos também podem manifestar essas características. Contudo, é muito comum que o aluno em situação de deficiência seja considerado a causa e efeito da agitação da turma. Na perspectiva da complexidade, esses alunos assim como os demais, ao interagir, lançam mão de suas singularidades que podem permitir a "a emergência de ações coletivas e inovadoras, visto que cada participante traz uma variedade de experiências, conhecimentos, expectativas, motivações, estilo e outras diferenças individuais" (MARTINS, 2009, p.156). Percebemos um exemplo de diferenças individuas nos comportamentos dos alunos no excerto 10, a seguir.

(E10) - Por ser a nova professora da turma eu estava bem apreensiva. No ano passado a turma tinha aula de espanhol. Não estava me sentindo muito acolhida e percebia que vários alunos pareciam estar debochando de mim. Mas a Sofia e Lara⁶⁵ são muito comunicativas e foram muito carinhosas comigo. Elas me receberam muito bem e participavam das aulas.

No relato escrito, Luísa, nos dá um exemplo de sua experiência quando iniciou seu trabalho este ano com duas alunas de inclusão que apresentaram comportamento diferente do comportamento exibido pelo restante da turma. As alunas em situação de deficiência foram as que reagiram, diferentemente dos seus colegas, de forma carinhosa diante da chegada da professora na escola. Todos os alunos, independentemente de estar em uma situação de deficiência ou não, podem demonstrar comportamentos diferentes. Esse comportamento pode variar e isso evidencia que o próprio aluno por ser um sistema adaptativo complexo

pode ser atraído para um estado atrator onde permanecerá até que algum tipo de "energia" o conduza para outra fase. Neste ponto, recorro, novamente, à metáfora topológica para pontuar que a facilidade ou dificuldade com que o sistema sairá do seu estado atrator ou do fundo do vale onde se estabilizou dependerá do grau de profundidade desse vale. Cabe esclarecer, no entanto, que esse estado de estabilidade não possui uma natureza estática, mas sim, uma natureza dinâmica (AUGUSTO, 2009, p.47).

-

⁶⁵ Os nomes dos alunos também são fictícios.

Metaforicamente, as turmas ou o próprio aluno podem estar em um vale atrator ou região profunda que caracteriza a permanência em uma condição (ver figura 3 na seção 2.4.2.1 sobre o estado de fases). Considerando que algum tipo de energia pode conduzi-los para outra fase, é importante que o professor considere diferentes elementos que podem servir como energia nesse sistema. Esses elementos podem ser internos ou externos à sala de aula.

A agitação e a dispersão podem mostrar uma resistência por parte dos alunos às condições de ensino e aprendizagem que destoam de sua necessidade enquanto aprendizes. Considerando a dispersão, especificamente, esta pode ainda, pela ótica da complexidade, representar a retirada de energia e arrastamento dentro de um sistema como uma turbulência (GLEICK, 1987). Pela Teoria da Complexidade compreendemos o controle descentralizado como "não manter ou abrir mão do controle, mas sim *dispersa*r ou distribuir o controle através das redes de relações na sala de aula" (DAVIS; SUMARA, 2006, p.48, grifo meu).

Os alunos agitados e dispersos fogem do controle desejado pelo ensino tradicional que deseja que os alunos aprendam dentro da mesma forma para que a haja a manutenção do controle centralizado no contexto educacional. A manutenção do controle sobre o comportamento dos alunos não condiz com um ensino e aprendizagem sob a luz da complexidade e tampouco com um ensino ancorado no letramento crítico. Um ensino e aprendizagem de língua estrangeira, na perspectiva crítica, oferece subsídios para a ressignificação da ideia de agitação e dispersão. Afinal, um ensino crítico reconhece que os alunos têm características pessoais e comportamentais diferentes que não podem ser usados para controlar sua aprendizagem (MORRELL, 2008). Sendo assim esse controle centralizado não é compatível com as práticas de letramento crítico e certamente dificulta a promoção da inclusão. Dando sequência à análise e discussão dos questionários, apresento, a seguir, a segunda categoria intitulada *Possibilidades para o ensino na turma de inclusão*.

4.1.2.2. Possibilidades para o ensino na turma de inclusão

Curiosamente, Luísa, que no excerto 5 havia expressado sua preocupação sobre o fato de que os alunos em situação de deficiência estavam nas turmas regulares, afirma

(E11) -Luísa: Acho importante poder trabalhar com a diversidade de alunos, isso proporciona a nós professores novos desafios e experiências. Acho uma vantagem ser desafiada todos os dias a trazer coisas novas e interessantes que chamem a atenção e que despertem o interesse deles em aprender Inglês.

Luísa demonstra neste momento uma visão positiva sobre a diversidade enquanto fonte não apenas de desafios, mas também de novas experiências para o próprio professor. Luísa reconhece que os desafios trazidos pela diversidade também podem contribuir para a melhoria das aulas de inglês. A diversidade na aula de inglês e sua importância para a melhoria das aulas pode ser compreendida pela metáfora do caleidoscópio. De acordo com o dicionário online de Português Décio (2019⁶⁶) o caleidoscópio é um aparelho usado para obtenção de imagens, através de espelhos inclinados em ângulo, sendo que cada movimento giratório produz variadas e distintas combinações. Portanto, ao se girar um caleidoscópio, podemos obter diferentes combinações simétricas e de cores diferentes, conforme podemos ver na figura 9

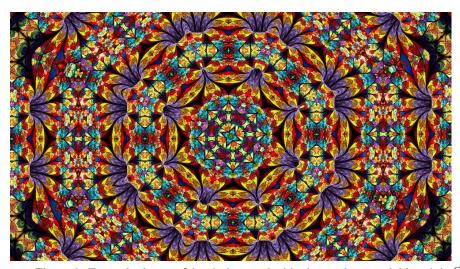


Figura 9- Exemplo de um efeito óptico produzido dentro de um caleidoscópio 67

⁶⁶https://www.dicio.com.br/caleidoscopio/

⁶⁷ Disponível no site: https://www.significados.com.br/caleidoscopio/

Paiva (2002) e Silva (2008) usaram o caleidoscópio como uma metáfora para se referir ao processo de ensino e aprendizagem enquanto um sistema complexo. Mais recentemente, Silva afirmou

um sistema complexo pode ser entendido, metaforicamente, como um caleidoscópio, uma vez que sua estrutura está em constante mutação ao longo do tempo e do espaço. Ou seja, o estado de um sistema complexo é sempre da ordem do provisório e do imprevisível, em função das interações entre suas partes e, nesse processo, tanto pode se modificar quanto modificar o todo em que as partes se encontram inseridas, possibilitando assim, a emergência de novos estados organizacionais no/do sistema (SILVA, 2008, p.27).

Como vimos na seção anterior, a diversidade é fundamental para que haja inúmeras trocas dentro de um sistema o que contribuem para a emergência de novos estados organizacionais dentro do sistema. As diversas experiências dentro da sala são resultantes das interações entre as diferentes partes do sistema enquanto um caleidoscópio com inúmeras possibilidades. O caleidoscópio serve também como "a metáfora da inclusão" (MANTOAN, 2015, p.29). Forest e Lusthaus (1987, p.3 *apud* Mantoan, 2015, p. 29) asseveram que o caleidoscópio educacional "precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedações dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

Luísa continua

(E12) - Luísa: Podemos usar desde **materiais didáticos diferenciados** que ajudem o professor na **construção de** aulas para que consiga atingir todos os alunos da turma até recursos tecnológicos como computadores e softwares com atividades diversificadas para os alunos.

Luísa não especifica o que seriam os materiais didáticos diferenciados, ao passo que explicita que os recursos tecnológicos podem ser usados como estratégia para a produção de atividades diversificadas. Ao exemplificar os recursos tecnológicos, tais como computadores e softwares, Luísa está enfatizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). As TICs têm sido amplamente utilizadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (PARREIRAS, 2005; LEFFA, 2006; PAIVA, 2012), considerando que diversos recursos como a própria Internet têm possibilitado que os alunos explorem textos autênticos e que se comuniquem com

falantes nativos e não-nativos de inglês, além da infinidade de jogos disponíveis para se aprender a lingua de forma lúdica, disponibilizadas nesse ambiente. Contudo, na EI, as tecnologias assumem um papel muito importante no sentido de possibilitar que as pessoas em situação de deficiência possam se comunicar ou realizar diversas funções cotidianas como andar, ler, escrever usando diferentes recursos ou serviços. Essa é basicamente a função das tecnologias assistivas e seus recursos (PASSERINO, 2010).

Esses recursos podem ser de alta tecnologia, por exemplo, *softwares* de leitura para cegos ou de baixa tecnologia tais como uma bengala. Os serviços, por sua vez, são representados pelas diversas áreas tais como a medicina, educação e a psicologia que podem utilizar diferentes recursos para auxiliar a pessoa em situação de deficiência a reduzir as barreiras físicas, ambientais e comunicacionais que as cercam. Nem todos os alunos em situação de deficiência precisam de tecnologias assistivas (CASTELLS, 1999; BRASIL, 2015), mas esses alunos, por serem estigmatizados por suas diferenças, precisam de atividades diversificadas que, *quando aplicadas para todos os alunos*, possibilitem que os alunos aprendam de formas diferentes. Aprender de formas diferentes, ao passo que as diferenças entre os indivíduos não são marginalizadas, é um princípio de equidade na educação.

A equidade na educação tem sido uma das principais justificativas da adaptação de materiais didáticos, especialmente no caso dos alunos em situação de deficiência. Para além do deslumbramento que as tecnologias possam oferecer, seu papel mais importante é o propiciamento ou *affordance* de novas interações e emergências na aprendizagem por meio delas (VAN LIER, 2000). A diversificação de materiais didáticos, uso de as tecnologias da informação e da comunicação e a implementação de tecnologias assistivas ainda são um desafio para muitos professores quer na graduação ou depois dela (CELANI; MEDRADO, 2017). Sobre a educação continua, Luísa comenta

(E 13) - Luísa: Além disso, é necessária uma formação continuada dos professores para que eles aprendam mais como lidar com o ensino aprendizagem para alunos de inclusão. Eu não vi isso na graduação.

Luísa enfatiza a importância da educação continuada para que os professores possam lidar com a inclusão considerando que ela não teve acesso a essas discussões na graduação. Sobre a formação de professores para inclusão, Félix (2007) diz

quando penso em alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas das redes regulares de ensino, o primeiro pensamento que me vem à mente é a formação do professor para trabalhar com essa situação (...). Quais as características que um professor deve ter minimamente, para lidar com a inclusão? O que é necessário para este profissional lidar com a diversidade na sala de aula? (FÉLIX, 2007, p.19).

As perguntas levantas por Félix certamente não possuem respostas simples. Todavia, vários pesquisadores da Educação Inclusiva como Stainback (1999), Mittler (2003) Ramos (2016) e Mantoan (2009, 2015) concordam que o professor inclusivo, independentemente da sua formação, é aquele que se abre para novas descobertas e considera que ensinar significa aprender com e como fazer junto com seus alunos. Como já disse anteriormente, na seção sobre Educação Inclusiva, não se trata de desestimular professores a aprender mais sobre a EI e sua implementação na prática. Sabemos que a educação continuada ainda é um privilégio em um país onde a maioria dos professores têm um salário incompatível com as demandas financeiras dos cursos de pós-graduação. E, não raro, sua jornada extensa de trabalho impossibilita sua participação até mesmo em cursos gratuitos. Diante desse quadro, o fato de o professor estar aberto às mudanças e sensível ao seu contexto de atuação já é, por sí só, um grande passo para a EI. Essas características são importantes para as condições iniciais da sala de aula enquanto um sistema adaptativo complexo que exige do professor uma reflexão crítica sobre sua própria experiência, ao passo que ele a reconstrói com seus alunos em situação de deficiência e os demais.

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p.10-11).

Em seu questionário, Marina também fala sobre a educação continuada de professores e acrescenta

(E14) -Marina: Precisamos de mais cursos. *Temos que aprender a usar metodologias apropriadas* para dar aos alunos chance de aprender de formas diferentes.

Marina menciona que as metodologias apropriadas devem ser a pauta dos cursos de educação continuada como uma forma de ajudar os alunos a aprender de forma diferente. A discussão sobre o que seria uma metodologia apropriada para um ensino inclusivo também tem sido objeto de muitas discussões (ORRU, 2017; MANTOAN, 2015) especialmente em se tratando do ensino de línguas estrangeiras (MEDRADO; CELANI, 2017). Sabemos que vivemos hoje na era do pós-método segundo o qual o ensino deve ser pautado na particularidade de cada contexto, para a adoção de estratégias que sejam práticas e possíveis ali (KUMARAVADIVELU, 2012). Isso possibilita um ensino inclusivo.

A reflexão sobre os parâmetros da *particularidade, praticalidade e possibilidade* deve permitir ao professor ter "não o olhar benevolente ou generoso, mas o profissionalismo sensível para compreender as características e limitações da deficiência do seu aluno" (MEDRADO; CELANI, 2017). Em outras palavras, é preciso que haja um equilíbrio no sentido de se compreender que o aluno em situação de deficiência não é um 'coitado' que não consegue aprender mas um indivíduo que precisa de metodologias que não sejam engessadas e que contribuam para eliminação de barreiras físicas e atitudinais (LIMA; TAVARES, 2012) por meio do "desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem" (MANTOAN, 1999, p.51).

Os métodos tradicionais de ensino de língua tais como Tradicional, Direto, e Audiolingual, (RICHARDS; RODGERS, 2001) limitam o aluno a sua deficiência como se ela não pudesse ser um elemento constitutivo da sala de aula como um sistema e nem do aluno como um agente do sistema. Esse ciclo persistente pode ser explicado pela forma como esses métodos têm sido pautados na linearidade, fechamento, previsibilidade e negação da heterogeneidade e diversidade presentes nos sistemas adaptativos complexos representados pela língua estrangeira, a sala de aula e seus agentes. Em outras palavras, ao se considerar que a execução de determinados *procedures* pode resultar na aprendizagem do aluno, temos uma visão de causa e efeito (linearidade) que dá pouca ou nenhuma abertura para que os agentes envolvidos no processo possam aprender com suas interações. Essas interações não podem ser previstas diante

da heterogeneidade do sistema e sua diversidade de componentes que não podem ser controladas por nenhum método.

Uma alternativa aos métodos engessados, é a adoção de metodologias ativas (MATTAR, 2017). Elas concebem o aprendiz como um ser autônomo, protagonista e crítico cuja aprendizagem acontece de forma significativa (AUSUBEL, 1982) baseada no posicionamento, questionamento e proposição de soluções. Dessa forma as metodologias ativas propiciam não somente o reconhecimento do ensino e aprendizagem como um SAC, mas como um processo que exige criticidade para a proposição de soluções para os conflitos que demandam do aprendiz o acionamento de diferentes conhecimentos (CERVERTTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

As metodologias ativas, embora tenham ganhado força no cenário atual devido aos avanços tecnológicos e as demandas da atualidade, já faziam parte da discussão de educadores como John Dewey e Paulo Freire que já sinalizavam o que seriam essas metodologias por dar enfoque ao aprendiz e suas necessidades. Freire (2019) enfatizou a necessidade de considerar a autonomia do aprendiz e sua criticidade ao criticar o modelo de educação bancária

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. Daí então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p.82-83).

Como vimos no trecho acima, a educação bancária perpetua-se de muitas formas contribuindo para que o aluno não tenha poder de decisão sobre sua aprendizagem ao passo que se torna um expectador e recipiente para se depositar valores e conhecimentos. Na direção oposta, as metodologias ativas encorajam os alunos a pensar e agir como cidadãos críticos que tomam

decisões por meio do conhecimento e para adquirir mais conhecimento sobre si mesmos e o mundo. Como exemplos de metodologias ativas, podemos citar os estudos de caso. O quadro 11, a seguir, traz algumas propostas de metodologias ativas elencadas por Paiva *et al.* (2016 *apud* SILVA, 2020, p.12).

Metodologias Ativas
Aprendizagem baseada emproblemas
Pedagogia da problematização
Problematização: Arco de Marguerez
Estudo de caso
Grupos refletivos e grupos interdisciplinares
Grupos de tutoria e grupos de facilitação
Exercícios em grupo
Seminários
Relato crítico de experiências
Mesas-redondas
Socialização
Plenárias
Exposições dialogadas
Debates temáticos
Leitura comentada
Oficinas
Apresentações de filmes
Apresentações musicais
Dramatizações
Dinâmicas lúdico-pedagógicas
Portfólio
Avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo)

Quadro11: Exemplos de Metodologias Ativas. Fonte: Silva (2020, p.12).

O quadro acima apresenta apenas alguns dos inúmeros exemplos de metodologias ativas que não se restringem aos recursos tecnológicos e podem ser utilizadas de formas infindáveis dada a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem que enquanto um sistema aberto permite inúmeras trocas entre os agentes de forma que uma metodologia pode viável em um contexto e não em outro. Silva (2020) nos aconselha

para que as metodologias ativas sejam efetivas é importante que o educador esteja preparado para mudar suas concepções de ensino e de aprendizagem, dando abertura para novas formas de interação com o conhecimento e para soluções inovadoras das atividades. Ressaltando que talvez a mudança mais difícil de ser assimilada é a consciência de que partes dos conteúdos sejam suficientes para resolver determinados problemas e que outras partes talvez não serão nem abordadas (SILVA, 2020, p.14).

A utilização das metodologias ativas endossa a aprendizagem como um processo e não como um produto considerando que a aprendizagem acontece enquanto os alunos estão participando e não só pelos produtos ou resultados advindos desse processo. *Essa concepção sobre a aprendizagem valoriza a participação dos alunos segundo suas potencialidades, geradas pelas suas diferenças, que podem servir como um recurso para a aprendizagem* como vimos na seção anterior. A fala de Luísa, a seguir, resgata essas ideias

E (15) -Luísa: Acredito que esses alunos esperam de nós enquanto educadores, professores, que possamos reconhece-los como como alunos capazes aprender a Língua Inglesa assim como os outros colegas da sala e percebê-los como parte integrada da sala de aula que ele está e não apenas enxerga-los como pessoas "excluídas", "diferentes" dos demais.

O ensino de língua inglesa pautado na valorização da diversidade e na exploração de recursos tecnológicos, que vão desde computadores e softwares aos próprios alunos com suas diferenças, é essencial para que os alunos em situação de deficiência possam ser aprender com os demais.

4.1.2.3 Reflexões sobre essas concepções e sua relação com o ensino inclusivo de inglês

Considero que as respostas dadas pelas participantes ilustram a teoria da complexidade por considerar o ensino de inglês na escola pública como um sistema micro (a escola) e um sistema macro (mundo globalizado). Esses sistemas podem realizar trocas por meio da competência comunicativa empregada no ensino dessa língua que é um sistema aberto em constantes transformações. Contudo, as transformações em cada sistema, quer sejam na língua, quer sejam na escola, ou ainda no mundo globalizado, repercutirão um no outro visto que "do ponto de vista da pedagogia crítica, a linha divisória entre o 'dentro' e o 'fora' neste caso é bastante tênue e precária, pois o que se faz dentro repercute fora e vice - versa" (RAJAGOPALAN, 2003, p.106). Temos de nos lembrar que as transformações mundiais vividas em um sistema macro contribuíram para a emergência da língua inglesa como *lingua franca*.

Não podemos nos esquecer que o aluno matriculado nas escolas pública, ou privada, está interagindo com sistema político que por sua vez prioriza o ensino inglês como língua estrangeira por meio da Base Nacional Comum Curricular que reconhece a "função social e política do inglês" (BRASIL, 2018, p.241). Além disso, o documento enfatiza o seu caráter formativo a partir de uma "perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (*Ibid.*).

Percebemos que a concepção das professoras sobre lingua franca está ancorada na ideia de um desenvolvimento intelectual e profissional que possam atendar as exigências de um mundo globalizado, mas que não implica até o momento, em agenciamento e crítica por parte do aluno. Especialmente no caso do aluno em situação de deficiência esse agenciamento e criticidade é fundamental para o seu exercício de cidadania. No ensino de inglês inclusivo, os alunos nesse contexto devem ser respeitados por sua potencialidade e habilidades diante dos textos além de sua diversidade como agentes de um sistema complexo. A preocupação das professoras com relação ao fato de os alunos em situação de deficiência não serem alfabetizados e estarem nas mesmas turmas que os alunos regulares mostram um distanciamento da compreensão da alfabetização e das interações na sala de aula como um sistema adaptativo complexo caracterizado pela não-linearidade e por sua diversidade.

Curiosamente, como vimos na seção sobre possibilidades para o ensino de inglês na turma de inclusão, a diversidade foi considerada por si só um recurso desse sistema. A diversidade de recursos tecnológicos e a implementação de metodologias ativas também são aspectos que se relacionam à teoria da complexidade que emergiram dos relatos das participantes.

Um ensino inclusivo de inglês demanda um olhar crítico e ao mesmo tempo multifacetado sobre o ensino e aprendizagem compreendendo que os alunos em situação de deficiência, assim como os demais alunos não fazem parte de um sistema fechado e previsível. Enquanto agentes heterogêneos suas diferenças podem ser atratoras para o ensino e aprendizagem. Sob esse prisma, o ensino inclusivo é um processo no qual alunos e professores alunos se reconhecem como parte de um sistema adaptativo complexo no qual as relações de poder e opressão podem

ser mitigadas quando se compreendem seus componentes, suas potencialidades e as condições iniciais que interferem na relação entre eles. As concepções das professoras sobre o ensino de inglês na escola pública para alunos em situação de deficiência também são parte das condições iniciais para a promoção ou não de um ensino inclusivo. Outras condições inicias serão discutidas na seção seguinte.

4.2. Análise e discussão das entrevistas

Nesta seção, apresento a análise e a discussão das entrevistas realizadas antes e durante a elaboração das atividades. Esta seção refere-se ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: elaborar atividades diversificadas incorporando pressupostos teóricos do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade em colaboração com as referidas professoras. Os dados propiciaram a emergência das seguintes categorias de análise: As condições iniciais para a elaboração das atividades e Possibilidades de Emergência do Letramento Crítico e Teoria da Complexidade durante o processo de elaboração das atividades. Algumas dessas condições, embora tivessem sido mencionadas nos questionários, foram retomadas ou expandidas nas entrevistas. Dessa forma, essas condições iniciais corroboram e/ou expandem as concepções sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública e na turma de inclusão apresentadas nos questionários.

4.2.1 As condições iniciais para elaboração das atividades

Na introdução desta tese, apresentei ao leitor a seguinte citação de Gleick (1987): "dado um conhecimento aproximado das condições iniciais de um sistema e um entendimento da lei natural, pode-se calcular o comportamento aproximado desse sistema" (p. 12). A elaboração de atividades é, ao meu ver, um sistema adaptativo complexo, composto por diversos agentes (as professoras e eu) que realizam diversas trocas no sentido de interagir para que tais atividades sejam elaboradas. O comportamento aproximado desse sistema não pode ser dissociado das condições iniciais que interferiram na elaboração dessas atividades. A seguir, apresento algumas delas.

4.2.1.1. A Receptividade à pesquisa e à compreensão das teorias relacionadas a ela

Na primeira entrevista, tento conhecer um pouco sobre as professoras e seus sentimentos em face da pesquisa para a qual foram convidadas.

(E15) - Gasperim: O que vocês acharam da ideia de participar dessa pesquisa? Como se sentem?

(E16) -Luísa: **Eu tô aberta** Gasperim, desde o momento que você me convidou. **Quero aprender!** Tudo é conhecimento pra gente que é professor e a gente tem que **buscar coisas novas**. **Eu acho que agora e cada vez mais eu, como professora de língua inglesa e regente vou encontrar isso nas escolas por onde eu passar né? Como lidar com isso então**?

(E17) - Marina: **Eu estou muito empolgada**. Estou gostando muito dessa oportunidade de aprender, **participar de lives e ler coisas novas. Estou muito feliz**.

(E18) Míriam: Eu achei o máximo! É um prazer aprender com vocês, trocar experiências. A gente precisa desses momentos.

Como pesquisador, fiquei muito motivado em ouvir as respostas das professoras. Sabemos que toda pesquisa demanda tempo e dedicação por parte dos participantes. Logo, saber que *elas estavam abertas para novas aprendizagens e trocas e, sentindo-se felizes e empolgadas por isso*, insuflou-me mais confiança de que elas teriam interesse em continuar participando da pesquisa, apesar da imprevisibilidade que poderia sobrevir a todos nós como parte de um sistema adaptativo complexo (LORENZ, 1996; GLEICK, 1987).

Por isso, no excerto 16, a fala de Luísa fornece-me um indício importante de que ela deseja utilizar essa experiência para se preparar para os desafios que podem surgir em sua trajetória profissional. No caso das falas de Marina e Míriam, nos excertos 17 e 18 respectivamente, percebo o interesse delas em participar da pesquisa considerando *a participação na pesquisa como uma oportunidade de uma educação continuada de forma colaborativa* representada pelas *lives*, ⁶⁸ pelas trocas de experiências e pela aprendizagem colaborativa propiciada pelos momentos de discussão em grupo.

168

⁶⁸ Conforme mencionado na seção de Metodologia, as lives organizadas por mim envolviam diversos temas que se relacionavam com a pesquisa e eram de participação voluntária por parte das participantes.

Essa aprendizagem colaborativa entre as professoras é uma estratégia recomendada pela educação inclusiva

por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um de apoio específico e o regente da turma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver diferenciações pedagógicas necessárias por meio do ensino colaborativo. A tarefa é garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula (MARIN; MARETTI, 2014, p. 2).

Em seguida, as professoras falam sobre seu conhecimento prévio sobre Letramento Crítico e Teoria da Complexidade.

(E19) -Gasperim: Quando vocês leram o termo de consentimento, vocês devem ter se notado os termos "letramento crítico" e "complexidade" além de outros termos que vocês estão vendo nas *lives*? O que vocês sabem sobre essas teorias?

(E20) -Marina: Eu entendo o letramento crítico como a forma de trabalhar mesmo com a questão da criticidade o tempo inteiro, colocar pra pensar, pra analisar, questionar, e (...) acho que é formar também cidadãos, né? Não só preocupação com letramento, né? Mas é abrir a mente pra que eles sejam cidadãos pensantes. No caso da complexidade, eu entendi que é relacionar diferentes disciplinas e conhecimentos, né? Dei uma olhada naquele artigo que você recomendou.

(E21) - Miriam: Pra mim, o Letramento Crítico é quando a gente ensina cidadania e a **complexidade não quer dizer que é algo difícil**. Mas **é um novo**. **Por exemplo, a tecnologia nas mãos do aluno, do professor**. Então como eu posso usar isso, como eu posso opinar, como eu posso me desenvolver como professor? Como eu posso utilizar **esse caleidoscópio, que fala lá no texto, que agora mudou, mudou e passou para uma outra forma, né? Agora temos esse distanciamento social e trabalhamos través de um computador. Eu tenho que postar atividades pelo computador, corrigir atividades lá (...). Nós temos que... é... adaptar**. Talvez, essa palavra que eu possa usar, **adaptar**. Né?

(E22) -Luísa: Eu também penso como Marina. Pra mim o letramento crítico é ajudar o aluno pensar de uma forma diferente, reagir ao que está a volta dele. A complexidade eu já ouvi falar, mas não lembro direito.

No excerto 20, Marina refere-se ao artigo de Bacalá e Murta (2016), intitulado "O ensino de línguas na perspectiva da Complexidade e do Letramento Crítico", o qual eu havia sugerido em uma de nossas conversas informais. Por se tratar de uma sugestão, alegra-me o fato de que Marina e Míriam leram o artigo voluntariamente e que puderam por meio dele aprender ou expandir sua visão sobre as teorias. Vejo um exemplo dessa expansão quando Marina diz que o LC não é só 'uma preocupação com o letramento', conforme o excerto supracitado, mas uma forma de trabalhar a criticidade. O tópico do questionamento diante dos textos é reforçado por Marina como uma das formas de se exercer a criticidade e formar cidadãos. Nessa linha, Bacalá

e Murta (2016), citando Cope e Kalantzis (2012), enfatizam o dever do LC no ensino de línguas no que concerne a

[...] promover o ensino que considere os aprendizes agentes, participantes e cidadãos ativos, que usam o letramento como uma ferramenta que permite um maior controle sobre os caminhos que o significado assume em suas vidas (COPE; KALANTZIS, 2012 *apud* BACALA; MURTA, 2016 p.7).

A citação ilustra que Marina e Míriam perceberam a cidadania como uma palavra-chave ligada às práticas de letramento crítico. Acredito que essa compreensão pode favorecer a elaboração de atividades críticas no sentido de promover a cidadania por meio da análise crítica e do questionamento dos textos somada à proposição de soluções para os problemas que ameaçam nossa cidadania local e global (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; RAJAGOPALAN, 2003). Resolver problemas significa lidar com inúmeros conhecimentos ou lidar com os problemas de forma transdisciplinar.

A noção de transdisciplinaridade abordada implicitamente por Marina no excerto 20 revela a forma como a professora compreendeu a Teoria da Complexidade. Ao reler o texto de Bacalá e Murta (2016), para tentar compreender a relação entre transdisciplinaridade e a Teoria da Complexidade estabelecida por Marina, percebo que as autoras, embora não tenham detalhado essa relação, citam o artigo "Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares" de Martins e Braga (2007). Marina pode ter buscado mais informações sobre a complexidade nesse artigo no qual Martins e Braga (2007) afirmam:

a emergência de um outro olhar nos permite ver certos aspectos em um fenômeno, muitas vezes, não contemplados por um único paradigma. Essa ideia se alinha ao pensamento de Halliday (2001) de que o ensino de uma segunda língua é demasiadamente complexo e multifacetado para ser analisado a partir de uma única perspectiva, seja ela qual for (MARTINS; BRAGA, 2007, p. 230).

As autoras destacam a forma como múltiplas perspectivas são importantes para a compreensão de um fenômeno. Marina pode ter remontado a sua experiência de anos enquanto docente que, na prática, viu como um determinado assunto pode ser integrado por diferentes disciplinas na escola. Míriam, por sua vez, no excerto 21, mostra sua compreensão acerca da complexidade estabelecendo uma relação entre dois elementos, a saber, a tecnologia e o caleidoscópio, uma

metáfora estabelecida no texto de Bacalá e Murta (2016, p. 9). No concernente à tecnologia, ela explica que temos que nos adaptar a ela e compreender suas constantes mudanças. A meu ver, a tecnologia seria um bom exemplo de sistema adaptativo complexo, uma vez que ela se adapta às mudanças sofridas resultantes da sua interação com o meio externo de forma dinâmica e auto-organizada (PALAZZO, 1999). No tocante ao caleidoscópio, sobre o qual discorri na seção 4.1, trata-se de uma menção ao texto de Bacalá e Murta (2016), que citam Waldrop (1992, p. 330), ao afirmar que o mundo pode ser comparado a um caleidoscópio de "padrões que mudam e parcialmente se repetem, mas nunca se repetem totalmente, pois há sempre algo novo e diferente (WALDROP, 1992, p.330). A menção de Míriam sobre o caleidoscópio, portanto, pode ser uma evidência de que ela compreende que a Teoria da Complexidade está presente nas constantes transformações e inovações que revelam novos padrões emergentes.

Para Bacalá e Murta (2016), os desafios que enfrentamos na atualidade demandam um olhar crítico e multidisciplinar que faz com que o LC e a TC dialoguem:

[a]creditamos que o Letramento Crítico e a Complexidade dialogam em muitos pontos que emergem em um contexto no qual grandes questões da ciência são colocadas em dúvida e podem contribuir para a aprendizagem, em particular, de línguas estrangeiras (BACALA; MURTA, 2016 p.10).

A própria TC traz em si a criticidade no sentido de que ela "possibilita não só rever nossas maneiras de conceitualização, mas também nos permite perceber as concepções subjacentes aos paradigmas mais tradicionais" (MARTINS; BRAGA, 2007, p.230).

Conforme vimos nesta seção, o trabalho colaborativo entre as professoras regentes e a professora de apoio permitiu que elas mesmas reexaminassem paradigmas vigentes no ensino e aprendizagem de inglês. Ademais, esse trabalho pode servir como uma condição inicial para que os próprios alunos sintam-se motivados a aprender colaborativamente.

4.2.1.2 As características pessoais das professoras

Dando continuidade à entrevista, as professoras falam sobre suas características como professoras:

(E22) -Luísa: Então eu sempre tenho **essa questão de ficar preocupada e ansiosa**. É minha personalidade. **Eu tento dar atenção pra todos os meus alunos; eu tento respeitá-los** da maneira que eles são; eu acho que isso pra mim é muito importante.

(E23) -Míriam Eu acho que no meu caso **eu gosto de sair da minha zona de conforto e não gosto da ideia de uma hierarquização do ensino**, né? Como se o professor estivesse lá num patamar lá em cima e o aluno lá embaixo. **Eu já sou da** *vibe* **que eu aprendo o tempo inteiro com eles**.

(E24) - Marina: **Eu quero dar o melhor para meus alunos**. **Eu quero que eles se sintam bem** quando estão aprendendo.

As professoras evidenciaram em suas falas a forma como elas se preocupam com os alunos e o seu bem estar no processo de ensino e aprendizagem não hierárquicos. Ao dizer que não gosta de uma hierarquização do ensino, Míriam, no excerto 23, pode estar se referindo à forma como professores foram tradicionalmente vistos como detentores do conhecimento, tratando os alunos como uma depósito de informações e não os reconhecendo como agência na sala de aula (FREIRE, 2019; MONTE-MÓR, 2017). Além disso, Míriam enfatiza seu desejo de sair de sua zona de conforto, o que denota sua abertura para assumir novos desafios e apender com eles.

A abertura aos desafios e o desejo de aprender com os alunos somados a uma preocupação genuína em respeitá-los são características essenciais para o professor que deseja promover um ensino inclusivo em sua sala de aula. Miccoli (2010), ao propor sua mandala sobre os desafios da sala de aula, 69 considera a personalidade do professor como um dos elementos daquele espaço enquanto um sistema adaptativo complexo:

[h]á ainda que se considerar que a relação entre professor e estudantes é atravessada por outras dinâmicas, nem sempre explícitas. O professor traz, indiretamente, para a sala de aula, questões afetivas da sua personalidade e estas de misturam com questões de educação formal, que influenciam suas decisões profissionais, sendo influencias por suas concepções sobre seu papel como professor (MICCOLI, 2010, p.199).

As questões afetivas da personalidade dos professores são elementos que contribuem para a formação de barreiras atitudinais que dificultam a promoção da educação inclusiva. Entrementes, não se trata de afirmar que apenas professores que tiverem uma determinada

_

⁶⁹A mandala foi apresentada na Fundamentação Teórica dessa tese.

personalidade necessariamente serão inclusivos. Uma vez que nós mesmos somos sistemas adaptativos complexos, nossa personalidade faz parte de uma identidade que não é fixa por estar em constante transformação (HALL, 2003). Friso que as características pessoais das professoras constituem parte de sua personalidade e de sua identidade, as quais poderão ser refletidas na elaboração das atividades.

4.2.1.3 Visão das professoras sobre a relação entre professor e aluno (em situação ou não de deficiência)

(E25) - Gasperim: E como vocês acham que deve ser a relação com os alunos na sala de aula especialmente pensando em situação de deficiência?

(E26) - Luísa: Eu digo para todos meus alunos, o seguinte: "todos aqui são meus alunos, independentemente de qualquer coisa. É a sala todinha! Então estou aqui para aprender com vocês; e vocês de alguma forma comigo". Pra mim, esse é o sentido de eu estar ali como professora.

(E27) - Míriam: **Para mim é normal**. O tempo inteiro. Eu peço sugestões: "Gente, como é que nós vamos trabalhar esse assunto? Sugiram aí! **A gente conversava, às vezes montava um planejamento – tinha aquele planejamento anual, mas a gente mudava, e montava em cima daquele planejamento uma outra coisa... "ah, professora, isso aqui não está legal, vamos fazer assim? Eu aprendo muito com eles. O aprendizado é uma construção mútua, né? Eu ensino, eu aprendo. Eles aprendem, eles ensinam**. Não dá pra ser unilateral, né?

As respostas dadas por Luísa e Míriam como professoras regentes em suas turmas estão coerentes com o que observei na seção anterior ao falar de suas características como docentes. A legitimação que elas dão ao ato de aprender com os alunos é uma evidência de que elas os consideram como agência. Essa relação não hierarquizada representa uma visão crítica da relação professor-aluno (MORRELL, 2008). As informações presentes nos excertos também sugerem a ideia de que a *interação com os alunos deve priorizar a aprendizagem colaborativa pautada na abertura para mudanças imprevisíveis*.

A aprendizagem colaborativa está em consonância com a concepção da interação com os alunos enquanto um SAC no qual há heterogeneidade, abertura, dinamicidade, não-linearidade e adaptabilidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Observa-se nos excertos 26 e 27 que as professoras consideram a si mesmas e aos alunos como sendo partes diferentes

(heterogêneas) de um mesmo sistema, no qual todos devem aprender uns com os outros. Essa visão está de acordo com a Educação Inclusiva, visto que "sem dúvida, a heterogeneidade [é] que dinamiza os grupos e que lhes dá vigor e funcionalidade" (MANTOAN, 2009, p.67).

A forma como professores e alunos aprendem juntos mostra sua abertura para efetuar trocas, de maneira dinâmica e não linear. A não linearidade pode ser explicada, nesse contexto, pela desconstrução da ideia de que os professores ensinam e os alunos aprendem como resultado dessa relação hierarquizada. A adaptabilidade, por sua vez, está presente na forma como professores e alunos se adaptam uns aos outros, de modo a manter um equilíbrio dentro do sistema. Entrementes, não podemos nos esquecer que, além da interação proveniente da relação professor-aluno e aluno-aluno, há ainda a relação professor regente-professor de apoio, a qual também terá influência na elaboração das atividades com desdobramentos para todo o processo.

4.2.1.4. A relação entre as professoras de inglês e a professora de apoio

Em outro momento da entrevista, pergunto as professoras se elas têm tido algum desafio para preparar as atividades para os alunos, especialmente no caso dos alunos em situação de deficiência. Ao responder essa pergunta, elas incluem informações relevantes para se compreender a relação entre elas.

(E28). Vocês têm tido algum desafio para elaborar as atividades nesse momento considerando que as aulas retornaram agora⁷⁰?

(E29) - Miriam: Nesse início está tudo muito confuso. Estão chegando muitas orientações. Ainda bem que a Marina veio para essa escola. A minha relação com ela é tranquila, mas é comum o professor regente ter medo do professor de apoio porque sabe que a aula dele está sendo observada. É uma bobagem isso. Então fica esse medo. Mas, na verdade, um tem medo do outro.

(E30) - Gasperim: Como assim?

(E31) - Marina: Verdade Míriam. O professor de apoio está ali por causa de um aluno. **Mas muitas vezes, ele queria interagir com a turma, mas acha que não pode** e tem a questão de que **ele não sabe inglês.**

174

⁷⁰ As professoras tiveram poucas semanas de aula presencial devido a pandemia do novo Coronavírus (COVID 19). Dessa forma, as aulas foram suspensas e as professoras retornaram em regime de estudos remotos emergenciais no mês de maio.

A princípio, chego a pensar que Míriam desvia-se muito da pergunta que lhe fora feita. Contudo, percebo que sua fala, ao responder à pergunta sobre elaboração das atividades, é na verdade o que Sade (2009, p.142) chama de 'atrator discursivo'. O atrator discursivo refere-se a uma escolha linguística, ou um comportamento discursivo, que mostra a emergência de algo que o emissor experienciou de alguma forma. Em outras palavras, *a relação professor regente e professor de apoio pode ser tensa*, como ela confirmou no excerto 29.

Marina confirma a fala de Míriam dando um exemplo da forma como o professor de apoio pode ter receio de que o professor regente o veja como um professor contratado para interagir exclusivamente com o aluno em situação de deficiência. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014, p.20), o professor de apoio deve "atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo". Este documento também diz que o professor de apoio deve "promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola" (op.cit). A inclusão dos alunos em todas as atividades da escola demanda, a meu ver, por si só que o professor de apoio interaja com os outros alunos já que todos estão no mesmo ambiente.

Sobre a interação entre Míriam e Marina, elas *parecem trabalhar em uma perspectiva de colaboração e amistosidade*. Luísa, infelizmente, não usufrui da mesma relação partilhada por Míriam e Marina. No excerto 32 a seguir, ela mostra seu incômodo diante da forma como a professora de apoio, com o aval da direção, atua:

(E32) -Luísa: Tem horas que eu **não sei que tipo de interação é essa!** É só para inglês ver. A professora faz a atividade para o aluno de inclusão do jeito dela **manda para supervisão e para o aluno. Só depois que ela manda para mim. Ela manda a atividade pronta para o aluno sem eu ter visto.**

O contexto interacional acima foi uma das razões pelas quais Luísa não pode fazer a elaboração das atividades com a professora de apoio contratada para as alunas em situação de deficiência em sua turma. Contudo, preocupada com seus alunos atuais e futuros, conforme vimos no excerto 16, Luísa decidiu continuar participando da pesquisa e enviando as atividades elaboradas para a professora de apoio.

A relação entre as professoras certamente é uma das condições iniciais mais sensíveis para que a elaboração possa acontecer de forma colaborativa, respeitosa e produtiva especialmente diante do contexto de pandemia do novo Coronavírus que iniciou em março, conforme mencionado no capítulo metodológico.

4.2.1.5. Contexto de trabalho no momento da participação na pesquisa: A pandemia e suas emergências

Os excertos a seguir são a continuidade da pergunta feita por mim com relação aos desafios que as professoras estavam enfrentando.

(E32) -Marina: Teve a greve no início do ano e depois veio a pandemia. Aí veio uma chuva de informações. e aí veio uma coisa assim muito rápida. Uma semana é PET e outra semana é a correção e outra semana, depois tem anexo, e depois é reunião. É muita coisa pra fazer! E fora que eu tenho dois alunos, além do Guilherme na parte da tarde pra atender.

(E33) - Luísa: Na verdade, a rotina tá um pouco apertada né Gasperim. **Desde que começou a pandemia, está um pouco apertado pra mim.** Então, assim, eu saio daqui, vou pra casa do meu irmão. **Tem dias que fico até dez horas da noite tomando conta dos meus sobrinhos**. Depende do horário que ele chega, né?

(E34) - Míriam: A gente vive na correria e agora continua na correria. Continuo trabalhando demais e agora com as meninas em casa é uma correria para dar conta do trabalho, da casa e ajudar as meninas a estudar.

Marina traz no excerto 32 uma contextualização importante sobre o contexto de trabalho das professoras: a greve que ocorreu entre fevereiro e março. Devido à greve, as professoras já estavam preocupadas com a reposição da carga horária que teria de ser realizada. No entanto, com a pandemia, surgiram outras demandas que tornaram seu contexto de trabalho ainda mais delicado.

Na perspectiva da complexidade, poderíamos dizer que a pandemia foi um atrator caótico ou estranho que causou uma turbulência, ou "uma porção de desordens em todas as escalas" (GLEICK, 1987, p. 124). A pandemia mudou a rotina das pessoas no mundo do todo e as professoras enquanto parte desse sistema foram naturalmente afetadas na sua vida pessoal e profissional. As três professoras falaram das emergências que surgiram em suas vidas diante da pandemia.

Marina teve que ficar responsável por mais dois alunos que provavelmente ficaram sem professora de apoio devido à impossibilidade de contratação de novos professores. Dessa forma, faltou a ela tempo para lidar com a **chuva de informações** que recai sobre si. Luísa, por seu turno, teve que ajudar o irmão a cuidar dos sobrinhos uma vez que estes não podiam mais ir à escola e os pais deles tinham que trabalhar. Em decorrência disso, Luísa tinha que gerir seu tempo de modo que pudesse tanto trabalhar quanto cuidar dos sobrinhos por muitas horas. No caso de Míriam, houve algo semelhante, ao considerarmos que ela também teve que cuidar de suas filhas que também não podiam ir à escola.

Cabe ressaltar que a fala de Míriam denuncia um contexto pandêmico ainda mais difícil enfrentado pelas mulheres: um regime de trabalho *home office* em que elas têm que lidar com os desafios não só do *home* (casa, lar) mas do *office* (no sentido de demandas de trabalho externo). A pandemia acentuou as relações desiguais de poder e evidenciou os privilégios que muitos homens têm, representados pela sua isenção diante das atividades domésticas, dentre outras formas de privilégio.

Essa reflexão crítica foi importante para que eu compreendesse em alguns momentos a dificuldade das professoras em elaborar as atividades dentro de um determinado período de tempo, bem como sua dificuldade em participar de algumas *lives* e outros eventos dos quais elas expressaram seu desejo em participar. As professoras mencionam outros desdobramentos da pandemia:

(E35) -Luísa: **E ainda tem esses PETs. Eles tiveram bastante erros**. E ainda tem a questão de **alunos que não têm acesso à tecnologia.** Como eles vão abrir os PETS e clicar nos links por exemplo?

(E36) - Marina: Eu ando muito ocupada e essa questão de não estar junto com o aluno é muito complicada. Por exemplo, essa "reestruturação" do PET de inglês que eu fiz, eu também estou fazendo para as outras 11 matérias. Então são 12 matérias. Eu não sou formada em 12 disciplinas, e isso eu tenho que ficar estudando qual a melhor abordagem ainda por cima agora é à distância.

(E37) Marina: O Guilherme tem internet quando ele coloca crédito no celular. Então, **ele me manda mensagem pelo WhatsApp quando ele coloca crédito**.

_

⁷¹ Confirmei essas e outras informações que apresentarei a seguir, para comentar os excertos, por meio de conversas informais com as participantes.

(E38) - Miriam: Na casa dele não tem wifi?

(E39) - Marina: Pelo jeito eu acho que não. Tem vez que **ele me manda mensagem à meia noite, mas nem sempre eu estou acordada para ver as mensagens.**

No excerto 35, Luísa refere-se ao Plano de Estudos Tutorados, ⁷² adotados no mês maio quando da retomada das aulas por meio do ensino remoto emergencial. Os PETs foram criados em um período curto de tempo para que os alunos pudessem acompanhar as aulas disponibilizadas pela Rede Minas, no horário da manhã, e enviar suas dúvidas para as professoras regentes por meio de um chat criado pela Secretaria de Educação. Luísa menciona que eles tiveram bastante erros. Esses erros foram denunciados por vários professores em suas redes socias. Até mesmo em reportagens *on line* ⁷³ e na TV relatou-se que algumas informações apresentadas em diferentes disciplinas estavam erradas.

O fato de muitos alunos não terem acesso à tecnologia também preocupou Luísa e Míriam, uma vez que muitos alunos não tinham acesso a diferentes tecnologias, tais como internet e celular. Até mesmo colocar créditos no celular pode ser um problema, como vimos no excerto 39. Como desdobramento disso, observamos tanto a precarização da aprendizagem do aluno quanto a precarização da condição docente. Muitos docentes, tal como Marina, tiveram que atender aos alunos em horários diferenciados comprometendo seu descanso.

Concernente à precarização da condição discente, muitos alunos estavam em regiões sem sinal aberto para assistir ao canal no qual as teleaulas aconteceriam. Marina, no excerto 36, também expressou sua preocupação com o fato de as aulas estarem acontecendo a distância, ou pelo ensino remoto, que é o termo adotado pela a SEEMG. Marina estava muito sobrecarregada por ter que criar atividades para as 12 disciplinas que os alunos estavam cursando. Considerando esse volume de trabalho, Marina parece estar consciente do fato de que o ensino a distância, ou remoto, exige novas competências, por exemplo, as tecnológicas, para a reestruturação das atividades durante o processo de elaboração. Assim, posso entender a relação entre o contexto

⁷² Os PETs foram descritos na seção de metodologia.

⁷³Um exemplo de reportagem está disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml . Acesso em 01 nov. 2020.

de atuação delas influenciado pela pandemia e o uso das tecnologias da informação e da comunicação:

(E40) - Gasperim: Como fica o contexto de trabalho agora pensando no ensino de inglês e elaboração de atividades usando novas tecnologias na pandemia?

(E41) - Luísa: Acho que nesse momento podemos usar as tecnologias como um ponto positivo no sentido de incentivar essas meninas a ter um apreço pela língua inglesa mesmo que à distância. A tecnologia que está aparecendo agora é uma forma de incluir todos os alunos também. Os alunos vão inclusive aprender a ter uma certa autonomia.

Luísa considera que as tecnologias podem servir como um recurso estratégico no contexto de pandemia para aumentar o interesse das alunas pela língua inglesa. Ao usar a expressão alunas, ela destaca a aprendizagem das várias alunas em situação de deficiência matriculadas em suas turmas. É oportuno comentar que o uso estratégico das tecnologias pode ser relacionado ao conceito de affordance. Januário, Manrique e Pires (2018) explicam que

[o] termo affordance foi criado pelo psicólogo James Jerome Gibson, especialista em percepção visual e considerado o promotor da Psicologia Ecológica. Também conhecida por Psicologia Ambiental ou Ecopsicologia, a Psicologia Ecológica tem como objeto de estudo o dinamismo e a reciprocidade entre organismo (indivíduo) e ambiente ecológico (ambiente ou objeto), ou seja, investiga o comportamento da relação indivíduo e objetos de um espaço/ecossistema (JANUÁRIO; MANRIQUE; PIRES, 2018, p.4).

A explicação provida pelos autores mostra que o conceito de affordance está intimamente ligado ao aproveitamento de um recurso disponível em um sistema. Essa é uma das razões pelas quais o termo affordance tem sido muito útil para a compreensão dos sistemas adaptativos complexos, sejam eles a sala de aula sejam outros contextos de aprendizagem dos alunos (VAN LIER, 2004). Pinheiro (2017, p.37) afirma que "os aprendizes devem buscar affordances em ambientes fora de sala e do ensino formal. Contudo, nem todos saberão perceber ou mesmo utilizar as affordances propiciadas pelo ambiente".

O fato de os alunos perceberem ou não as *affordances* propiciadas por um ambiente pode ser compreendido por dois aspectos: a agência e a autonomia. Agência e autonomia indicam a capacidade do indivíduo de tomar decisões (PAIVA, 2010) através de um **elemento dinâmico** dentro do próprio ator ou agente (STONES, 2010, p. 13). Esses dois conceitos são dessa forma

uma confluência da perspectiva crítica e da complexidade, visto que os aprendizes autônomos, ao aprender uma língua estrangeira, compreendem que

a língua não atua sozinha nesse processo de produção de sentido. O mundo ao seu redor executa também um papel constitutivo, incluindo o mundo físico dos objetos e relações espaço-temporais, o mundo social de outras construções de sentido e pessoas compartilhadoras de sentidos, o mundo simbólico dos pensamentos, sentimentos, práticas culturais, valores, etc. Em resumo, o todo complexo de recursos mente-corpomundo envolvidos em qualquer ação comunicativa (VAN LIER, 2008, p.599).

A agência e autonomia do aluno devem lhe ajudar a tomar decisões com base nas affordances geradas não só pelas as tecnologias da informação e da comunicação, mas pelo mundo ao seu redor que é expresso pela língua que nunca é neutra em uma ação comunicativa. Um exemplo da forma como a língua não está isenta do mundo ao seu redor é trazido por Luísa ao mencionar as Fake News:

(E42) - Luísa: Ao usar internet, elas terão que procurar as informações e filtrar essas informações. A gente tá vivendo um momento tecnológico que exige saber separar o que é Fato do que é fake.

Luísa está consciente de que as *affordances* do ambiente tecnológico refletirão por meio da língua os interesses de quem as criaram. As *fake News*, ou notícias falsas, tornaram-se ainda mais comuns nos ambientes tecnológicos devido à facilidade e à agilidade para se espalhar uma notícia para muitas pessoas através de uma rede social, por exemplo. O aluno enquanto agência dotada de autonomia precisa dessa forma ser crítico diante das informações às quais ele está exposto:

o LC enfatiza que os textos são utilizados como meios de manipular informações e trazer diferentes representações da realidade que precisam ser vistas com múltiplos olhares. Além da intenção ou legitimação do texto, o LC visa saber como as questões de poder trazem implicações para o processo de leitura. (SOUZA, 2014, p.103).

Um exemplo de manipulação das informações é o que ocorreu nos textos sobre a pandemia. Fomos expostos a muitos textos falsos que causaram um grande desentendimento em termos de divulgação de vacinas e políticas sanitárias e econômicas. Como vimos nesta seção, a pandemia possibilitou a emergência, por parte dos professores, de uma nova forma (exaustiva) de trabalho que explicitou novas *affordances*, ao passo que ressaltou o papel da agência e autonomia dos alunos nesse contexto pandêmico.

Todos esses elementos (receptividade à pesquisa, características pessoais das professoras, sua visão sobre a relação entre professor e aluno, a relação entre as professoras, a pandemia e suas emergências) permearam de várias maneiras a elaboração das atividades. Dessa forma, alguns conceitos tais como agência, *affordance* e autonomia serão novamente abordados considerando sua emergência nas atividades. A seção seguinte apresentará a análise e a discussão dos excertos relacionados aos momentos em que estávamos elaborando as atividades colaborativamente.

4.2.2. Possibilidades de Emergência do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade durante o processo de elaboração das atividades

Nesta seção, apresento algumas reflexões propiciadas pelos momentos de elaboração das atividades e as possíveis relações entre essas reflexões com as teorias apresentadas às participantes. Conforme mencionei no capítulo metodológico, iniciamos a elaboração das atividades diversificadas a partir do PET II, visto que no período de execução do PET I, as professoras não puderam participar da pesquisa devido ao contexto pandêmico que foi parte das condições iniciais para a elaboração das atividades.

4.2.2.1 Elaboração de atividades do PET II: Múltiplos Modelos de Aprendizagem e Affordances

Na entrevista sobre a elaboração do PET II, as professoras mencionam novamente a importância de estarem juntas elaborando as atividades colaborativamente:

- (E43) -Gasperim: Como estão sendo a preparação do PET II?
- (E44) Míriam: Está sendo muito bom. A gente vai unindo os pensamentos, não é? Essa questão que vocês falaram aí de fazerem um planejamento para todos pensando no letramento crítico e na complexidade, tem uma fala da Mantoan aqui.
- (E45) Gasperim: Como você vê essa relação?
- (E46) Míriam: Ela disse que é pra deixar os alunos serem livres para usarem os múltiplos modelos de aprendizagem. Então essa questão de ser livre, ela pontua isso muito nas falas dela o tempo todo. Deixar o aluno ser livre para aprender, partindo do que eles gostam.

(E47) -Marina: Eu também gostei muito da live. **Olha eu e a Míriam estamos trabalhando juntas**. Ela **coloca as ideias dela no nosso grupo e trocamos sugestões**. Por isso **é muito importante essa interação entre mim** e o professor de cada disciplina, **porque as visões se complementam**.

(E48) Luísa: Estou aprendendo muito com vocês. É um mundo de possibilidades.

No excerto 44, Míriam refere-se ao grupo de *WhatsApp* criado para compartilhar eventos, textos e sugestões sobre as atividades. Em uma conversa recente, elas compartilharam ideias sobre a *live* voltada para a inclusão ministrada pela prof. Maria Tereza Eglér Mantoan, e me surpreende a relação que elas fazem entre a *live* e as teorias do Letramento Crítico e da Complexidade (BACALÁ; MURTA, 2016). Míriam menciona os múltiplos modelos de aprendizagem que Mantoan comentou em sua *live*: *Esses modelos de aprendizagem e referem-se à compreensão de que os alunos são diferentes e não podem ter sua aprendizagem predestinada por uma única abordagem já que aprendem de formas diferentes*. Os modelos de aprendizagem, ao contrário do que muitas pessoas podem pensar, não se tratam de uma receita para a aprendizagem, mas sim do reconhecimento de que cada aprendiz constrói seu modelo com base em suas características pessoais. Como exemplo dessas características, temos os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas (FLEMING, 2001; GARDNER, 1983).

Os estilos de aprendizagem têm sido estudados por vários pesquisadores que consideram a aprendizagem como sendo uma experiência múltipla que não pode ser resumida a um modelo único de aprendizagem (KOLB, 1987; HAND, 1992; VINCE, 1998; FLEMING, 2001) já que ela envolve a exploração de diferentes sentidos e habilidades, tais como o visual, o cinestésico, o auditivo e a leitura e escrita (FLEMING, 2001). Múltiplos modos de aprendizagem propiciam a demonstração de diferentes competências por meio de linguagens que nem sempre são valorizadas pela escola e pela própria sociedade. Essas competências expressas por diferentes linguagens e comportamentos são chamadas de inteligências múltiplas e foram propostas pelo psicólogo e educador Howard Gardner em 1983. Gardner não concordava com a forma de polarização das inteligências a partir da ideia de que as pessoas teriam apenas um tipo consolidado de inteligência, a lógico-matemática ou a linguística, e tampouco concordava que o quociente intelectual (QI) pudesse ser usado para predeterminar o sucesso acadêmico dos indivíduos. São exemplos de inteligências múltiplas a inteligência intrapessoal, interpessoal, cinestésica, musical, lógico-matemática, linguística, dentre outras (GARDNER, 1983). Para

exemplificar isso, as pessoas podem expressar suas inúmeras habilidades por meio de atividades em que o aluno possa atuar de forma individual (intrapessoal); interagir com outros (interpessoal); expressar-se por meio de sons (musical); comunicar-se através de experiências sensoriais (cinestésica); exprimir-se através de números (lógico-matemática) ou manifestar-se por diferentes textos (linguística).

O conhecimento sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas corrobora a ideia de que existem múltiplos modelos de aprendizagem. Acima de tudo, os múltiplos modelos de aprendizagem endossam a TC por considerar que, "devido à natureza complexa do ser humano, é impossível enquadrá-lo em modelos, sejam eles teóricos ou didáticos, únicos, homogeneizantes, essencializantes e pré-fabricados (SADE, 2009, p.226). As palavras de Míriam, no excerto 46, coadunam com as palavras de Sade. Além disso, acredito que a própria experiência de um trabalho colaborativo, que é exaltada por Marina e Luísa nos excertos 47 e 48, contribuiu para que elas pensassem em uma aprendizagem livre, que pode ser descrita como sendo uma aprendizagem aberta, não linear e dinâmica (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008). Ao falar sobre a primeira atividade do PET II, Luísa evidencia a importância de uma atividade aberta para múltiplas linguagens, sem uma ordem determinada e que seja dinâmica:

(E49) - Luísa: Eu acho que os alunos **podem fazer muita coisa com aquela atividade** dos Beatles lá no PET II. Eles **podem ouvir a música, cantar, mandar um áudio pelo WhatsApp sobre o que eles aprenderam da música**. Ou p**odemos usar a música Imagine do John Lennon!** Tem muitos cognatos lá.

(E50) Marina: Verdade. Eles podem ler o texto de muitas formas. Podem inclusive conversar com os pais na casa deles.

Luísa refere-se a uma atividade original do PET II⁷⁴ que consistia em pedir aos alunos para que eles escrevessem um texto sobre a música *All You Need is love* dos Beatles. Ela sugere focar na música de John Lennon, bem como propõe que os alunos possam aprender, e falar sobre, a música explorando a linguagem sonora, no sentido de ouvir a música e poder usar o próprio som de sua voz pelo *WhatsApp* para falar o que eles entenderam ao invés de simplesmente ter que escrever sobre isso. Percebo, nesse caso, o *WhatsApp como uma affordance ou como uma*

_

⁷⁴ Conforme informado na seção de metodologia, as atividades originais criadas pela SEEMG, estão disponíveis no site: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio

estratégia, ancorada nas tecnologias para possibilitar que o aluno utilize esse recurso para aprender e demostrar sua aprendizagem linguística. Pinheiro (2017), em seu estudo sobre as affordances de dispositivos móveis, verificou diversas contribuições desse recurso tecnológico para o ensino e aprendizagem de inglês e ressaltou que um dos aspectos importantes do uso do WhatsApp é que "os participantes fazem uso da affordance da informalidade fornecida pelo ambiente em questão" (PINHEIRO, 2017, p. 66).

De acordo com Morrell (2008), o letramento crítico está presente na era das novas mídias quando os alunos têm a oportunidade de memorizar músicas e enviar mensagens de texto, como no caso do *WhatsApp*. Essas ações implicam um questionamento do uso da língua e de diferentes linguagens considerando seus objetivos como cidadãos.

Com relação à família, Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que ela se constitui como uma importante agência para a aprendizagem dos alunos que podem, através dela, ter contato com outras experiências de mundo, representações e ideologias. Nesse sentido, a própria família do aluno é uma affordance não como um objeto em si, obviamente, mas por sua "importância social" (GIBSON, 1986, p. 128) para ajudar os alunos a perceber as affordances dos objetos e do ambiente a sua volta. Conforme Paiva (2009, p. 201), "[e]m uma perspectiva complexa, podemos explicar esse fenômeno [affordance] como uma interação dinâmica entre os outros agentes em um sistema caótico que faz emergir experiências linguísticas". Um exemplo disso ocorre quando a família possibilita que o aluno tenha contato com muitas linguagens que ele pode usar para compreender algo e se expressar, visto que

[a] linguagem não ocorre em um vácuo social, portanto, textos orais, escritos e multimodais não têm sentido em si mesmos, mas através de seus interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com suas variedades de língua, ideologias, valores, projetos políticos, histórias, desejos, construindo seus significados para agirem na vida social (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38).

Assim, existe uma multiplicidade de textos e ideologias que cercam os alunos e demandam deles um posicionamento através da construção de significados para agir na vida social. Percebo a preocupação de Miriam, no excerto a seguir, em integrar múltiplas linguagens e ação social quando as professoras falam de um texto sobre uso excessivo da internet que consta no PET II:

(E51) - Míriam: Eu incluiria também, nessa atividade, sugestões de atividades que envolvessem outras pessoas ou os próprios colegas. Seria legar se os alunos pudessem inclusive fazer atividades ao ar livre. Mas sei que não dá por causa da pandemia. Mas eles podem incentivar os colegas a fazer algo de forma que eles fiquem menos tempo na internet. Eles podem escrever essa mensagem em algum lugar ou desenhar algo para mostrar isso.

(E52): Luísa: Estou sem ideia agora.

Percebo que as participantes têm dificuldade em pensar em algo e faço uma sugestão ansioso para saber como elas desenvolveriam e personalizariam a ideia:

(E53) - Gasperim: Tem camisas na internet com dizeres nesse sentido.

(E54) - Luísa: Que ideia bacana! Eles podem pintar uma camisa dando sugestões para os colegas. Eles podem pesquisar modelos na internet.

(E55) - Marina: Tenho certeza que eles vão adorar. **Depois da pandemia eles podem inclusive fazer uma de verdade na sala de aula**.

Fico feliz em ver que a sugestão foi útil e que o trabalho com a camisa, embora na forma de um desenho a ser customizado, tenha um objetivo comunicativo concreto que é o de o aluno expressar sua opinião sobre um problema social. A fala de Marina no excerto 55 mostra que a atividade transcende o contexto virtual e pode motivar os alunos nas aulas presenciais póspandemia. Diante da pandemia, muitos jovens ficaram sedentários e começaram a ficar muito tempo na internet, deixando de explorar outras formas de se exercitar dentro de casa ou de interagir com outras pessoas por vídeo-chamadas, dentre outras estratégias.

Logo, a atividade da camisa tem um viés crítico e inclusivo no sentido de motivar os alunos "a agir no mundo social" (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p.79) enquanto um cidadão crítico que tem sua forma de se expressar e suas ideias valorizadas por meio da atividade elaborada. Em outra seção da análise, focarei em como a criticidade ficou ainda mais evidente numa outra atividade desenvolvida. A seguir apresento mais uma possível emergência do Letramento Crítico e da Complexidade na elaboração das atividades: a autonomia do aprendiz.

4.2.2.2 A importância da autonomia no processo de aprendizagem

Observo que as professoras fazem uma ponte entre a atividade da camisa e a atividade sobre John Lennon.

(E56) Míriam: Não podemos esquecer que temos que **tomar cuidado para não ensinar muita coisa que eles não sabem de um jeito infantil**.

(E57) Luísa: Se não eles falam assim: isso eu já sei professora!" **Temos que pensar em ajudar eles a procurar as informações. Essa atividade da camisa não ficou infantil.**

(E58) Míriam: Isso! Naquela questão sobre o John Lennon, **temos que pedir para ele pesquisar quem era John** Lennon, a vida dele, buscar imagens, ouvir as músicas dele, conhecer sobre a banda.

A preocupação de Míriam no excerto 56 é, a meu ver, um novo atrator discursivo (SADE, 2009). Nas primeiras conversas que tivemos, tanto ela quanto Luísa mencionaram que as atividades adaptadas para os alunos por parte dos professores de apoio nos anos anteriores resumiam-se a colorir e a escrever palavras de forma descontextualizada. Luísa, no excerto 57, rapidamente pensou na atividade da camisa como um exemplo de atividade não infantilizada o que sugere que o objetivo da atividade está claro assim como sua relevância. A exclamação de Miriam concordando com Luísa no excerto 58 é procedida de um *insight* para a atividade sobre John Lennon. Tenho impressão de que ela acredita que, assim como a atividade da camisa fomenta a autonomia do aluno, a atividade sobre o cantor deveria igualmente favorecer isso. A questão da autonomia já havia sido mencionada pelas professoras outras vezes conforme comentei na primeira seção deste capítulo. É importante ressaltar a autonomia como parte essencial da aprendizagem de uma língua estrangeira na perspectiva da complexidade:

Os componentes de um sistema complexo são eles mesmos sistemas complexos. Ouso dizer que a autonomia é essencialmente parte da ASL porque ela é responsável por um aspecto essencial do sistema complexo – a auto-organização. A autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sobre pressão de ambientes educacionais muito controlados (PAIVA, 2007, p.92).

A sugestão de Míriam no excerto 58 leva em consideração o fato de que "buscar imagens, pesquisar sobre a banda" são estratégias que permitem ao estudante se auto-organizar para aprender a língua de uma forma tanto não sequenciada, ou linear, ⁷⁵ quanto imprevisível, uma vez que o aprendiz pode realizar a atividade segundo suas escolhas, sem a pressão ou controle por parte do professor como acontece em muitas atividades. É imperativo que nos lembremos

186

⁷⁵ Enfrentamos restrições para inovar em termos na sequência das atividades visto que elas tinham que seguir a ordem original das atividades do PET disponibilizado pela SEEMG.

que muitos alunos nem sempre têm "as mesmas oportunidades (*affordances*) que estão disponíveis aos privilegiados, eles precisam ser mais autônomos de forma a relacionar seu self ao mundo" (VAN LIERS, 2004b apud PAIVA, 2009, p.201). Em outras palavras, a autonomia dos alunos precisa ser valorizada considerando suas escolhas e uso de recursos que nem sempre são **previstos** ou compreendidos pelo professor. A seguir, apresento algumas amostras das atividades elaboradas.

4.2.2.2.1. Amostras das atividades elaboradas a partir do PET II

Para que o leitor possa melhor compreender as atividades sobre as quais as professoras falaram em alguns excertos das entrevistas, apresento a seguir, na figura 10,⁷⁶ uma amostra do conjunto de atividades elaboradas, ou diversificadas, a partir dos Planos de Estudos Tutorados II. Ressalto que, no capítulo metodológico, na seção 3.4.3, foi apresentada uma introdução sobre as atividades, suas características e seu contexto de elaboração e implementação. Aproveito o ensejo para lembrar o leitor de que as atividades completas se encontram no Apêndice F.

⁷⁶ Nessas figuras em que eu apresento as amostras, o tamanho delas está reduzido.

OLÁ GUILHERME! TUDO BEM? COMO VAI? NESSA ATIVIDADE, ⁷⁷VAMOS FALAR DE MÚSICA E DE UMA BANDA FAMOSA. JÁ OUVIU FALAR DOS *BEATLES*? PERGUNTE SEUS RESPONSÁVEIS SE ELES CONHECEM.

PARA COMEÇARMOS A ATIVIDADE, VAMOS ESCUTAR UMA CANÇÃO DE JOHN LENNON "IMAGINE". DIGITE N-O YOUTUBE: "IMAGINE" e "JOHN LENNON"



ESCUTE A MÚSICA, DEPOIS GRAVE UM ÁUDIO COM AS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS A SEGUIR E ENVIE PARA A PROFESSORA PELO APLICATIVO WHATSAPP.

1-O QUE VOCÊ ACHOU DA MÚSICA?

2-VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA MÚSICA? O QUE ELA TE FAZ SENTIR?

3-VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS BEATLES?

4-VOCÊ SABE O QUE É UM VOCALISTA?

5-VOCÊ JÁ CONHECIA O JOHN LENNON?

PESQUISE NO GOOGLE IMAGENS DA BANDA *THE BEATLES* E DE SEU VOCALISTA **JOHN LENNON**. ENVIE AS IMAGENS PARA A PROFESSORA PELO APLICATIVO WHATSAPP OU IMPRIMA E COLE-AS ABAIXO.

3-COMO VIMOS ANTERIORMENTE, O USO EXCESSIVO DA INTERNET PODE NOS CAUSAR DIVERSOS PROBLEMAS DE SAÚDE. VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE PASSA MUITO TEMPO NA INTERNET?

OBSERVE A CAMISA ABAIXO, DEPOIS DE FORMA LIVRE, PERSONALIZE A CAMISA QUE ESTÁ NA PÁGINA SEGUINTE COM UMA FRASE EM INGLÊS INCENTIVANDO AS PESSOAS A FICAREM MENOS TEMPO NA INTERNET.SE NECESSÁRIO, USE O GOOGLE TRADUTOR PARA AUXILIÁ-LO VOCÊ TAMBÉM PODE USAR OUTROS MODELOS DE CAMISA E FRASES DA INTERNET.

⁷⁷ O uso de letras de imprensa maiúsculas são propositais visto que vários alunos das professoras ainda estão em fase de alfabetização. Para mais informações sobre os níveis de alfabetização e estratégias, recomendo a leitura de *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade* de Lucina Picolli e Patrícia Camini. Editora Porto Alegre, 2013.



Figura 10- Amostra de Atividade Elaborada para PET II

4.2.2.3. Elaboração de atividades do PET III: A inter-relação entre o crítico e o acessível

- (E59) Gasperim: Como vocês pretendem trabalhar a atividade do PET III?
- (E60) Míriam: O PET III? Eu tô com ele aberto aqui. **Tem um texto aqui que fala do Obama é só responder perguntas sobre o texto. O aluno só tem que procurar as respostas lá.**
- (E61) Marina: Então... Eu pensei em fazer com que o Guilherme pense sobre o Obama já que ele é um presidente muito importante. O texto que tem lá é sobre a participação do Obama em uma formatura.
- (E62) Gasperim: E porque você acha que falar sobre Obama é importante?
- (E63) Marina: Eu acho que pelo fato de ele ter sido o primeiro presidente negro dos EUA.

(E64) - Gasperim : Podemos explorar esse aspecto? Como?

(E65) - Marina: Com Certeza! **Podemos fazer ele pensar sobre quem um presidente representa e quem ele** não representa, igual acontece no nosso caso (risos). Não temos representatividade no caso do nosso presidente.

(E66) - Míriam: Agora sim! O aluno vai gostar. Ele vai poder pensar! Ir mais longe!

No excerto 60, Míriam parece não ter gostado da atividade original que consta no PET, por ela se resumir a responder perguntas que podem ser facilmente respondidas usando apenas a estratégia de *scanning*, ou localização de informações específicas. Nesse momento, percebo que Míriam sente falta de algo na atividade.⁷⁸ Infiro que, pelas discussões que tivemos durante a elaboração da atividade apresentada na seção 4.2.2.2, a professora deseja que a atividade seja mais significativa. Acredito que Míriam está exercendo seu pensamento agenciador ao considerar que não é crítica a maneira como esse pensamento agenciador está sendo trabalhado no PET:

[o] professor crítico deve estar disposto então a considerar seu papel de mediador dessas relações presentes dentro e fora de sala de aula, além de garantir que não é responsável por ensinar verdades, mas problematizar o que é visto, como já foi dito, fixo e imutável (SANTOS, 2018, p.68).

Julgo que, com base nas leituras que realizou, sua participação nas *lives* e na elaboração colaborativa das aprendizagens, Míriam está de certa forma problematizando a forma como o texto **já foi dito** sem nenhuma criticidade. Nos excertos 61, 63 e 65, Marina propõe uma nova abordagem para o trabalho com os textos e isso alegra Míriam, conforme lemos no excerto 66. Míriam parece se sentir contemplada nas palavras de Marina, e isso confirma minha impressão de que Míriam queria que os alunos extrapolassem a estratégia de responder perguntas de forma tradicional.

A fala de Marina nos excertos supracitados revelam sua preocupação com a ideia de aproveitar o texto para explorar a questão da representatividade racial. É oportuno comentar que muitas *lives* das quais Marina, Míriam e Luísa participaram abordaram questões raciais. Chamo a

-

⁷⁸Essa minha impressão de que Míriam sente que a atividade carece de algo mais é baseada na expressão facial de descontentamento que a professora imprimiu no rosto ao falar sobre a atividade. Convém lembrar que realizei as entrevistas via *google meet*.

atenção do leitor ao fato de que não podemos considerar a participação nessas *lives* como uma relação de causa e efeito para que a ideia de representatividade racial fosse refletida na proposta de Marina para a atividade. Podemos, porém, inferir que elas contribuíram para que a discussão se mantivesse latente em sua mente, uma vez que as três professoras têm em sua constituição identitária a questão racial pelo fato de serem negras. Logo, a questão racial é um fractal ou uma amostra da identidade multifacetada das professoras (SADE, 2009). Corroborando isso,

[q]uando dizemos algo, nós não apenas fornecemos uma informação sobre uma coisa ou outra, nós também fornecemos, ao mesmo tempo, informação sobre duas questões importantes: quem nós somos e quem nós pensamos que somos" (VAN LIER, 2004 apud PAIVA, 2009, p.200).

Essa reflexão sobre quem somos e quem nós pensamos ser é importante para mostrar algumas emergências que surgem de nossas singularidades como um sistema adaptativo complexo ao mesmo tempo que nos reconhecemos como sujeitos críticos. Marina adota um posicionamento firme que mostra sua criticidade ao fazer, no excerto 65, uma comparação entre o ex-presidente negro dos Estados Unidos e o presidente que temos atualmente — o qual, certamente, não representa as pessoas negras, dentre outras identidades e grupos que ele tem hostilizado desde sua campanha presidencial. O posicionamento de Marina é coerente com o que se espera de professores que ensinam criticamente. De acordo com Costa Leite (2018, p.162), "não há como educar na neutralidade, não há como buscar uma sociedade mais justa sem tomar partido". A autora acrescenta, citando Mclaren (2003), que

os educadores críticos defendem que [...] a escolarização deve ser partidária. Ou seja, deve ser fundamentalmente ligada a uma luta por uma vida quantitativamente melhor a todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e justiça social (McLAREN, 2003 p.70-71 apud COSTA LEITE, 2018, p.162).

A proposta de Marina, no sentido de comparar o nosso presidente atual ao ex-presidente Barack Obama, favorece um partidarismo que reconhece as relações exploratórias que advém da eleição de um presidente. O presidente atual não representa diversos grupos historicamente hostilizados tais como negros, mulheres, pobres, pessoas de orientação sexual diferentes, além das pessoas em situação de deficiência. Todas essas pessoas são público-alvo da educação inclusiva que Marina, enquanto mulher negra, com especialização em Educação Especial e Inclusiva, defende.

Retomando a sugestão de atividade feita por Marina (excerto 65), percebo que a atividade tem o potencial de consolidar pelo menos quatro estratégias que Mclaughlin e DeVoogd (2004) consideram essenciais para a promoção do Letramento Crítico: (i) o foco nas questões de poder e promoção da reflexão, transformação e ação; (ii) o foco no problema e sua complexidade; (iii) o uso de estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos em que são usadas; e (iv) a desconstrução do senso comum por examiná-lo através de muitas perspectivas.

Enquanto pesquisador, observo que nenhuma das professoras teve receio de que os alunos em situação de deficiência pudessem achar a atividade difícil, o que me faz pensar que *elas associam atividades críticas às atividades que podem despertar o interesse daqueles alunos e dessa forma ser mais acessível para todos os alunos*. Confirmo isso nos excertos a seguir:

(E67) — Marina: Acho que desse jeito o conteúdo estará acessível. **Os alunos poderão dar sua opinião e** responder usando coisas diferentes que vão além de frases tradicionais. Qualquer pessoa consegue fazer aquela atividade. Não é uma atividade que demanda um conhecimento específico para ser respondida.

No excerto 67, Marina refere-se à questão 2 da atividade sobre o ex-presidente Barack Obama. Nas mensagens trocadas por *WhatsApp*, elas haviam mencionado que, tendo em mente a *live* de Mantoan, elas queriam permitir aos alunos explorar outras linguagens para responder aos textos, por exemplo, com o uso de gravuras e desenhos. Além disso, as perguntas podiam ser respondidas de várias formas, sem que houvesse necessariamente uma resposta **certa** ou **errada**. Essa concepção está de acordo com a Educação Inclusiva, a qual assevera que "aprendizagem sugere dúvidas, acertos, erros, avanços e descobertas. Suas fases não são lineares" (MACHADO, 2009, p.72). Dessa forma, o *sentido de acessível dado pelas professoras significa uma atividade que pode ser feita por todos os alunos e que pode de ser feita de formas diferentes*. No excerto a seguir, Míriam confirma a ideia de que a atividade pode estar e ser acessível para os demais alunos, além dos alunos em situação de deficiência.

(E68) Míriam: **Podemos pegar esse PET reestruturado ou reformulado e mandar como atividade complementar para todos os alunos.** Achei ótima a atividade do Obama.

A atitude de Miriam me surpreende visto que partiu dela a ideia de enviar essa atividade como complementar para os outros alunos. Enquanto pesquisador, minha ideia é de que todos os

alunos fizessem as atividades desde o início, não apenas como atividade complementar. Utilizo a ótica da complexidade para contextualizar o porquê de as atividades elaboradas estarem, primeiramente, limitadas aos alunos em situação de deficiência. As professoras e eu estávamos elaborando atividades dentro de um sistema complexo composto por muitos elementos, tais como alunos, outros professores, gestores, leis e resoluções sobre educação inclusiva.

A extensão das atividades aos demais alunos depende desse sistema sair de um regime estacionário. Parreiras (2005, p.94) explica que "um atrator do qual o sistema não consegue escapar é um atrator de regime estacionário (ponto fixo)". Vale a pena lembrar que o **medo** mencionado por Míriam e Marina nos excertos 29 e 30 pode representar esse atrator que impede o professor regente e o professor de apoio de sair desse estado. Nos excertos a seguir, Marina parece enxergar uma emergência positiva da ampliação das atividades para os demais alunos, considerando seu aluno em situação de deficiência.

(E69) - Marina: Eu achei a ideia da Míriam fantástica porque o Guilherme vai ver que você mandou a atividade para os outros meninos e se sentirá incluído. Ele vai ver que a atividade é para todo mundo. Ele vai observar que ele tá fazendo a mesma coisa que os outros alunos. Isso é fantástico. A autoestima dele vai elevar vendo que ele é capaz de fazer tudo o que os outros alunos fazem e isso terá um efeito positivo quando ele voltar para a aula presencial.

(E70) - Gasperim: Por que?

(E71) - Marina: Por que ele vai lembrar que ele fez as mesmas atividades que os outros alunos e vai se sentir motivado para fazer as outras também. Ele poderá dizer "olha na quarentena eu também fiz a mesma atividade que vocês!"

Marina enfatiza que o aluno em situação de deficiência se sentirá incluído ao saber que seus colegas estarão fazendo a mesma atividade que ele. Ao dizer que o aluno se sentirá motivado para fazer outras também, no excerto 71, ela parece estar se referindo, à luz da complexidade, à forma como o aluno poderá se engajar mais nas atividades por perceber que ela agora tem novos padrões ou emergências que serão atraentes para a aprendizagem dele.

Ainda sobre o excerto 71, a reflexão de Marina mostra que ela compreendeu que a atividade acessível precisa ser uma atividade que esteja disponível para todos os alunos sem estigmatizar os alunos em situação de deficiência. Como já discutido no capítulo da fundamentação teórica, a estigmatização dos alunos acontece também pela forma como as atividades são adaptadas de

modo a não permitir ao aluno explorar sua criticidade, sua autonomia, seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências. A infantilização das atividades torna-se uma característica comum das atividades ministradas para os alunos em situação de deficiência, de forma que seus colegas de classe não têm sequer a curiosidade de ver essas atividades e tampouco o professor regente se sente à vontade para utilizá-las com os demais alunos. Mantoan (2009) prevê um tempo em que

a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças na sala de aula: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana (MANTOAN, 2009, p.40)

Acredito que Marina também anseia ver essa inclusão efetiva acontecer na prática. A seguir, apresento uma amostra das atividades elaboradas a partir do PET III

4.2.2.4 Amostra de atividades elaboradas a partir do PET III

Nesta seção apresento uma amostra do conjunto de atividades elaboradas, ou diversificadas, a partir dos Planos de Estudos Tutorados III.



OLÁ GUILHERME TUDO BEM?

VOCÊ CONHECE ESSA PESSOA DA IMAGEM AO LADO?

1 -DISCUTA COM SEUS FAMILIARES QUEM FOI ELE OU TENTE USAR A INTERNET PARA PESQUISAR SOBRE QUEM ELE É.

2-COM BASE NA FOTO QUE APARECE NA PÁGINA ANTERIOR E COM O AUXÍLIO DO DICIONÁRIO DE INGLÊS OU GOOGLE TRADUTOR RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO:
A) WHO IS HE?
B) WHAT IS HIS OCCUPATION?
C) IS HE FAMOUS?
D) IN YOUR OPINION, WHY IS HE SO FAMOUS?
E) WHAT PEOPLE DOES HE REPRESENT?
F) IN BRAZIL, WHAT PEOPLE NEED TO BE REPRESENTED BY THE PRESIDENT? CONSIDERING OUR PRESIDENT AT THE MOMENT, ARE THESE PEOPLE REALLY REPRESENTED BY HIM?
3. READ THE TEXT ABOUT BARACK OBAMA
GOVERNMENT BARACK OBAMA DELIVERS 2020 COMMENCEMENT SPEECH DURING "GRADUATE TOGETHER" SPECIAL
BY DE ELIZABETH MAY 17, 2020

FOR THE CLASS OF 2020, GRADUATION LOOKS QUITE DIFFERENT THIS YEAR. BECAUSE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC, STUDENTS ACROSS THE COUNTRY ARE FINISHING THEIR SENIOR YEARS ONLINE, WITH VIRTUAL COMMENCEMENT CEREMONIES IN LIEU OF IRL ONES. AND WHILE THERE'S NO REPLACEMENT FOR THE CLIMATIC TRADITIONS OF ONE'S SENIOR YEAR, PLENTY OF CELEBRITIES HAVE VOLUNTEERED THEIR TIME TO HELP MAKE GRADUATION SPECIAL — INCLUDING FORMER PRESIDENT BARACK OBAMA.

"WHAT REMAINS TRUE IS THAT YOUR GRADUATION MARKS YOUR PASSAGE INTO ADULTHOOD," THE FORMER PRESIDENT SAID. "THE TIME WHEN YOU BEGIN TO TAKE CHARGE OF YOUR OWN LIFE. IT'S WHEN YOU GET TO DECIDE WHAT'S IMPORTANT TO YOU — WHAT KIND OF CAREER YOU WANT TO PURSUE. WHO YOU WANT TO BUILD A FAMILY WITH. THE VALUES YOU WANT TO LIVE BY."

GLOSSARY:

LIEU: LUGAR

COMMENCEMENT: COMEÇO

REMAINS: CONTINUA

PURSUE: BUSCAR

3-RECORTE IMAGENS DE JORNAIS OU REVISTAS QUE ILUSTREM O QUE VOCÊ ENTENDEU DO TEXTO.

4-CIRCULE NO TEXTO PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR POR SEREM PARECIDAS COM AS PALAVRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA OU POR ENTENDÊ-LAS PELO CONTEXTO.

Figura 11- Amostra de Atividade Elaborada para PET III

4.2.3. Reflexões sobre as condições iniciais, o processo de elaboração das atividades à luz do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade e sua relação com o ensino inclusivo de inglês

Na seção 4.2.1, apresentei algumas das condições iniciais que interferiram na elaboração das atividades. A participação das professoras em várias *lives* e sua participação nas sessões de elaboração das atividades, sua abertura para novas ideias, o trabalho colaborativo e a valorização das diversas potencialidades dos alunos são exemplos de emergências na elaboração das atividades. Essas emergências ilustraram a importância da compreensão de algumas das condições iniciais explicadas na seção anterior, tais como a receptividade à pesquisa e a compreensão das teorias relacionadas a elas, as características pessoais das professoras, a visão das professoras sobre a relação entre professor e aluno. Soma-se a isso a influência da boa relação entre a professora de apoio e as duas professoras regentes atuando em um contexto de pandemia.

Concernente às teorias do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade, compreendo que essas teorias abordadas em textos lidos, nas *lives* e nas próprias discussões durante a elaboração das atividades serviram como uma energia para que o sistema, representado pelo ensino, pudesse sair de um atrator estacionário. *As referidas teorias serviram para que as professoras pudessem ressignificar suas práticas voltadas para a educação inclusiva compreendendo que a aprendizagem é um sistema aberto, heterogêneo, dinâmico, adaptável e não linear o que significa reconhecer a imprevisibilidade de múltiplos modelos de aprendizagem, affordances e a autonomia dos aprendizes.* Essa compreensão promove uma desconstrução da visão de deficiência como condição que reduz a capacidade de aprender do aluno em situação de deficiência.

A questão da criticidade emergiu nas atividades mostrando um avanço nas concepções mostradas pelas professoras na seção 4.1, confirmando o que disse Augusto (2009, p.232) ao comentar as palavras de Larsen-Freeman (2000): "O sistema pode continuar sua trajetória se conseguir energia suficiente para escapar a esse estado". A criticidade e acessibilidade se mostraram estratégias úteis para ir além das atividades tradicionais de leitura desafiando

todos os alunos a se posicionar no mundo em que vivem usando diferentes linguagens. A próxima seção discutirá os desdobramentos da implementação das atividades.

4.3. Análise e discussão da implementação das atividades

Nesta seção, discutirei alguns aspectos relevantes da implementação das atividades focando a percepção das professoras em consonância com o seguinte objetivo específico desta pesquisa: Analisar os desdobramentos da implementação das atividades com base na teoria do letramento crítico e complexidade para a formação das professoras de inglês.

Ressalto que devido à pandemia e por limitações de ordem ética, as professoras e eu, como pesquisador, não tivemos a oportunidade de aplicar as atividades presencialmente. Dessa forma, a implementação se deu através do envio das atividades para o e-mail dos alunos. Os alunos, quando possível, forneciam *feedback* aos professores por e-mail e por *WhatsApp*. Embora as professoras e eu tivéssemos organizado um cronograma para a elaboração e a implementação das atividades, os alunos tiveram maior flexibilidade para fazer as atividades diante de problemas de acesso à internet e outras questões advindas da pandemia. Dessa forma, a análise e a discussão realizadas nesta seção considerarão as percepções das professoras sobre a implementação das atividades, sem ignorar o fato de que a própria implementação é uma emergência de todo o processo de participação delas na pesquisa. Além disso, essa implementação evidencia a forma como a Teoria do Letramento Crítico e da Complexidade afetaram as práticas pedagógicas inclusivas e a formação contínua (em serviço) das professoras de inglês.

Os desdobramentos da implementação das atividades foram discutidos a partir das seguintes categorias: Contribuições para a formação da professora Marina, Contribuições para a formação da professora Míriam, Contribuições para a formação da professora Luísa e Contribuições confluentes para me referir às contribuições relatadas pelas três professoras considerando sua prática pedagógica. Considero importante ressaltar que os desdobramentos da implementação das atividades são também uma emergência das condições iniciais e do momento de elaboração, abordados na seção anterior. A seguir, apresento essas contribuições.

4.3.1. Contribuições para a formação da Professora Marina

As reflexões feitas por Marina me permitiram identificar três importantes contribuições das atividades para a formação dela: *Visão transdisciplinar e multimodal do ensino de inglês, Mudança na Interação com o aluno em situação de deficiência e seus familiares e Autonomia do aluno e do professor*.

4.3.1.1. Visão transdisciplinar e multimodal do ensino de inglês

A pergunta a seguir foi feita para Marina e para as demais participantes

(E72) - Gasperim: Como foi a implementação das atividades? Como vocês estão se sentindo agora?

(E73) - Marina: Estou aguardando o Guilherme me mandar as respostas do PET II, mas ele disse que visualizou e que gostou das atividades. Eu também estou empolgada. Com essa experiência que estamos tendo, eu venho relacionando todas as disciplinas nas atividades. Isso é um aprendizado constante. E eu estou tendo resultados melhores já que o Guilherme me disse pelo WhatsApp que achou as atividades legais. Acho que isso tem a ver com os assuntos sobre várias disciplinas que ajuda ele identificar os assuntos em inglês como por exemplo aquele texto sobre tempo excessivo na internet.

No excerto acima, Marina explicita a forma como está empolgada e inicia sua explicação sobre o porquê de sua empolgação, com base no retorno que recebeu do aluno em situação de deficiência que ela acompanha. Marina está empolgada com o fato de estar sendo capaz de relacionar diferentes disciplinas por meio da elaboração das atividades. E, ao que tudo indica, ela teve uma consciência plena disso quando da implementação da atividade. A professora deduz que a transdisciplinaridade foi uma característica importante presente nas atividades do PET II. De acordo com Marina, o aluno foi capaz de compreender o assunto em língua inglesa por reconhecer que esse assunto também está presente em outras áreas.

Ao mencionar o texto sobre tempo excessivo na internet, Marina refere-se ao texto que precede a atividade da camisa mostrada na seção 4.2.2.2.1. Nesse texto foi abordado uma discussão envolvendo tópicos como ansiedade, obesidade e depressão que são temas abordados em outras disciplinas do PET. Marina enfatizou, no excerto 73, que a experiência que ela teve a partir da pesquisa a capacitou para relacionar diferentes disciplinas, o que ajudou Guilherme, seu aluno em situação de deficiência, também em sua aprendizagem. Assim, Marina compreende a importância da transdisciplinaridade para um ensino inclusivo da língua inglesa.

Essa transdisciplinaridade propiciou não apenas a compreensão do texto em si pelo assunto que inter-relaciona saberes, mas também o pensamento crítico do aluno que percebe que a língua que ele está aprendendo é um meio de compreensão e posicionamento diante dos problemas sociais do mundo real, tais como a ansiedade, a obesidade e a depressão (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). A transdisciplinaridade, além de fomentar uma educação crítica reforça o paradigma da complexidade (MORIN, 2001) através da valorização da interrelação de saberes que deve estar presente na formação de professores para a inclusão:

Formar nesta perspectiva, de um mundo em constante movimento e em que o conhecimento passa por transformações, exige que também o formador propunha e acredite na criticidade, na indagação e na interligação de saberes como caminho formativo (OGAWA; BEHRENS; TORRES, 2016, p.8)

Marina prossegue em seu relato:

(E74) - Marina: Foi enriquecedor a forma de reestruturar as atividades. Quando eu pensava no ensino de inglês eu só pensava em traduzir, como se a língua fosse um dicionário gigante. Eu achava que a gente tem sempre que traduzir, traduzir e isso fica automatizado. Você viu que nas primeiras atividades eu ia por essa linha. Depois, com as sugestões, né, eu consegui ver a importância de cores, imagens, música para o aluno entender a língua. E se o aluno gostar de um desenho, por que ele não pode usar isso nas respostas também?

Marina revela no excerto 74 que, através da experiência de reestruturar as atividades, ela pôde mudar sua visão sobre o que significa aprender e ensinar a língua inglesa, a qual estava antes pautada na tradução. A tradução na aula de inglês viveu vários extremos. Por um lado, ela já foi por si só um método de ensino de línguas; e, nas últimas décadas, seu uso foi rechaçado por muitos professores que consideram incoerente sua aplicação como uma abordagem comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986). Pela ótica da complexidade, não podemos considerar nenhum método ou abordagem, baseados em causalidade, como uma receita infalível para resolver uma situação (MORIN, 2005), muito menos para o ensino de línguas estrangeiras. Marina reconheceu que, para além da tradução como método, é possível a construção de sentido através de muitos recursos semióticos – multimodais – como as imagens, as cores e o som, por exemplo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A multimodalidade pode ser explorada não somente nos textos dados para os alunos, mas pode ser usada como uma estratégia para que o aluno possa se expressar e demonstrar sua aprendizagem. Marina exemplificou isso no excerto 74 ao mencionar que o aluno poderia usar um desenho para representar suas respostas para as atividades do PET. Essa compreensão da multimodalidade presente nos textos serviu para que Marina pudesse reconhecer sua **automatização** em termos de tradução. Pela ótica da complexidade, podemos dizer que a multimodalidade, assim como a transdisciplinaridade já discutida aqui, conseguiu tirar Marina "do vale atrator onde se assentara" (AUGUSTO, 2009, p. 81).

4.3.1.2. Mudança na Interação com o aluno em situação de deficiência e seus familiares

(E75) - Marina: o Guilherme só dava bom dia para mim; e agora o Guilherme já está mandando áudio falando das atividades dizendo que gostou delas. Eu tenho falado mais com ele mais, para eu perguntar: "Guilherme, por que você achou essa atividade fácil? Por que achou essa difícil?

Em conversas informais comigo, Marina já havia demonstrado sua preocupação com o fato de que Guilherme parecia um pouco distante e desmotivado. Ela tinha receio de que as atividades, anteriores ao PET, com as quais ele estava acostumado e a pandemia o tivessem desanimado. Eu fiquei feliz em ver o progresso na interação entre eles. *Embora não possamos considerar que essa interação seja resultado exclusivamente das atividades, não podemos, contudo, ignorar o papel delas como uma 'energia' para que Marina e Guilherme realizem trocas dentro de um sistema adaptativo complexo.* As perguntas feitas por Marina no excerto 75 exemplificam o potencial dessas trocas de experiencias por meio das atividades. O excerto 76, a seguir, confirma essas trocas por meio da estratégia de correção colaborativa empregada por Marina

(E76) - Marina: Olha, Guilherme. Que massa! Que bacana! **Vamos revisar juntos**? Eu marco algumas partes da atividade com setinhas, com cores diferentes. e pergunto "na setinha azul, você tem certeza que é isso aí"? Revisa para mim. **Vamos entender, juntos, se essa é a resposta mesmo".**

Acredito que os familiares devem observado a participação de Guilherme nas atividades uma vez que Marina acrescenta

(E76) - Marina: Essa semana eu tive contato com a tia dele. Ela me mandou mensagem, ela me falou assim: "Eu quero que você me mande as páginas para eu conferir se ele está fazendo". Eu achei muito legal que ela imprimiu a apostila para ele, ela encadernou a apostila toda, o PET todo, sabe?

Marina agora tem a oportunidade de interagir não somente com Guilherme, mas com a tia dele, que se prontificou não apenas a imprimir as atividades, mas acompanhar o aluno durante a realização delas. Essa interação entre os três, como parte de um sistema com vários agentes, mostra que

quando a pessoa com deficiência é incluída, uma rede de inclusões acontece à sua volta. É a família que não se isola e não toma somente para a si a responsabilidade, é a escola que se volta para novas discussões, é o exemplo que fica para cada um de nós (RAMOS, 2016, p.117).

4.3.1.3. Autonomia do aluno e do professor

Dando prosseguimento, após ter mencionado o apoio da tia de Guilherme, Marina afirma o seguinte:

(E77) - Marina: **Mesmo que haja a ajuda de outras pessoas. Pretendo preparar atividades que ele possa fazer sozinho. Se ele quiser**, ele pode pedir ajuda para alguém mas quero que ele sinta o gostinho de fazer sem ajuda. **Ele tem que trabalhar com autonomia.**

Marina mostra-se consciente do fato de que, embora seja ajudado pela tia, a autonomia de Guilherme precisa ser respeitada. A ajuda por parte da tia, ou de outro familiar, deve acontecer **se ele quiser** e não por que a atividade não possa ser feita sem essa ajuda. Considerando os alunos em situação de deficiência, a autonomia tem um papel fundamental para que esses alunos sintam que podem fazer escolhas e tomar decisões.

De acordo com Paiva (2006, p.94), a "autonomia é uma das propriedades de um sistema complexo (...), porque ela muda por razões que são totalmente intrínsecas ao sistema, como o desejo de aprender de forma mais independente". Vemos, portanto, que a autonomia está diretamente ligada ao desejo de aprender. O desejo de aprender, por sua vez, é um tipo de motivação intrínseca que ajuda o aluno em situação de deficiência a lutar contra a ideia equivocada de que ele precisa de alguém que o ajude a compensar alguma suposta habilidade que ele não tenha em função de sua deficiência.

As atividades pautadas na Teoria da Complexidade e no Letramento Crítico favorecem a autonomia e reforçam uma educação inclusiva ao retirar as barreiras físicas e atitudinais (MANTOAN, 2013; LIMA; TAVARES, 2012) que impedem o aluno em situação de deficiência de exercer sua autonomia. Em seguida, Marina fala sobre autonomia pensando em si mesma.

(E78) -Marina: Inclusive eu mesma preciso disso. Nem sempre vou conseguir ter feedback do professor regente sobre as atividades que eu elaborar.

Como já discutido neste capítulo e na fundamentação teórica, o professor de apoio e o professor regente nem sempre conseguem desenvolver um trabalho colaborativo o que pode dificultar uma reflexão crítica sobre sua própria prática. Dessa forma, Marina parece reconhecer que, com a autonomia, ela será capaz de desenvolver suas atividades independente do professor regente.

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p.10-11).

A reflexão na e sobre a própria experiência também representam uma forma de autonomia do professor capaz de tomar decisões ao longo de sua carreira. A seguir, apresento as contribuições da implementação das atividades para a formação de Míriam.

4.3.2. Contribuições para a formação da Professora Míriam

Após a implementação das atividades, percebi as seguintes contribuições dela para Míriam: *A compreensão do ensino inclusivo como um sistema com muitas partes inter-relacionadas* e *A consciência de si mesma como um sistema em evolução*.

4.3.2.1. A compreensão do ensino inclusivo como um sistema com muitas partes interrelacionadas

Ao relatar sobre o significado da experiência com as atividades e sua implementação, Míriam, elenca diversos fatores que ela acredita que interferem para que as atividades tenham êxito.

(E79) -Míriam: Fiquei muito feliz com a aplicação das atividades. Mas fiquei pensando que nem sempre uma atividade vai funcionar para mim ou para outro professor pensando na inclusão. Se não tiver um PPP que inclua toda a escola nesse modelo de inclusão real, as atividades podem perder o sentido.

Míriam menciona o Projeto Político-Pedagógico, ou PPP, que é um documento que deve ser elaborado por todas as escolas estaduais como fruto de um diálogo entre a escola, sua comunidade interna e externa. Nesse documento, constam a organização curricular, formas de avaliação, deveres, proibições para discentes e docentes além das concepções sobre o ensino e aprendizagem a serem adotadas na escola. Considerando a forma como esse documento tem impacto direto na rotina pedagógica da escola, a preocupação de Míriam é legítima. Ela reconhece que esse documento precisa incorporar a Educação Inclusiva de forma que ela seja refletida na maneira como todos os professores vão elaborar suas atividades. Assim, Marina está cônscia de que a educação inclusiva faz parte de um sistema com muitos elementos que interagem entre si. No excerto a seguir, ela aponta outro elemento desse sistema:

(E80) - Míriam: Vai funcionar talvez comigo e minhas turmas, com as turmas onde a Marina trabalha, onde a Luísa trabalha e ponto. Se não começar isso desde o porteiro da escola até o faxineiro, fica complicado.

Ao mencionar outros profissionais que estão dentro da escola, Marina está estabelecendo uma relação entre o PPP e esses profissionais, uma vez que o PPP também influencia o trabalho deles dentro da escola. Um PPP inclusivo torna-se um registro escrito de que a inclusão é responsabilidade de todos, o que inclui, além dos professores, outros profissionais na escola. Ramos (2016), usando crianças autistas como exemplo, enfatiza a importância do preparo de todos os funcionários da escola.

O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão. De nada adianta o professor ser capacitado a desenvolver seu trabalho se aqueles que estão no entorno não se apercebem do processo. Crianças com transtornos mentaisos autistas, por exemplo- têm dificuldade de permanecer em ambientes fechados como a sala de aula. Costuma andar pela escola aparentemente sem rumo. Aparentemente porque suas andanças são seu modo de interagir com o ambiente. No momento em que circulam, estão percebendo as dinâmicas e "aprendendo' de modo diferenciado (RAMOS, 2016, p.43).

O relato sobre o aluno autista, no trecho acima, poderia ter um desfecho muito traumatizante se ele fosse impedido de circular pela escola ou se fosse intimidado por funcionários que não compreendessem sua forma de interagir com outros e com o ambiente a sua volta. Em seguida, Marina se refere à escola como um todo:

(E81) - Míriam: A própria escola é a barreira para todos. Então a escola acaba sendo uma barreira até para nós. Você lembra quando teve aquele evento do Multicultural? Muita gente ficava incomodada achando que a gente não estava dando aula. Achavam que estávamos deixando a escola uma bagunça. Deveríamos ter mais apoio da escola para fazer as coisas.

No excerto 81, Míriam está rememorando um projeto do qual eu havia participado no ano anterior. O evento chamado **Festival Multicultural** ⁷⁹tinha como objetivo trabalhar diversos aspectos da diversidade cultural de diferentes países por meio de danças e outras expressões artísticas. Os ensaios e as apresentações geravam uma mobilização de toda a escola. Em conversas anteriores comigo, Míriam já havia reclamado da postura de muitas pessoas na escola que encaravam o projeto como uma **bagunça**. Provavelmente aquelas pessoas tinham essa opinião sobre o projeto por não entenderem seus objetivos e forma como o projeto desconstruía a aprendizagem tradicional, pois motivava os alunos a explorar todos os ambientes da escola para a realização dos ensaios.

Míriam usa o exemplo do Festival Multicultural para mostrar como a escola é uma barreira para a promoção de uma educação inclusiva que certamente endossa atividades críticas e que, pela perspectiva da complexidade, são atividades dinâmicas, não lineares, a quais valorizam a desordem como uma característica importante para a emergência de comportamentos que motivam os alunos a aprender. Todavia, Míriam enfatiza ainda que há outro elemento importante nesse sistema:

(E82) Miriam: E ainda tem os pais! Eu vejo que os pais têm muito medo também de deixar os filhos ir além.

Míriam acredita que, por terem medo de deixar os alunos ir além, os pais dos alunos podem impedir que seus filhos de participem de um ensino inclusivo que os permita transcender as expectativas criadas por eles ou pelos discursos tradicionais sobre o aluno em situação de deficiência. Essa postura por parte dos pais vai contra o que a própria legislação sobre educação inclusiva recomenda: "[o] relacionamento entre a família e a escola deve ser harmonioso, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vista sobre a educação" (BRASIL, 2006, p.16).

⁷⁹ Agradeço ao grande Prof. Henrique Moreira Pinto que idealizou esse importante projeto em 2014 e que me convidou para fazer parte da coordenação dele durante vários anos.

Meu entendimento é que Míriam, após a implementação das atividades, compreendeu que faz parte de um sistema adaptativo complexo e que enquanto parte desse sistema não consegue agir sozinha, "mas em resposta a outros elementos do sistema" (LEFFA, 2016, p.10) que são indispensáveis para que a inclusão aconteça.

4.3.2.2. A consciência de si mesma como um sistema em evolução

Após as reflexões sobre diversos elementos, Míriam reflete sobre si mesma:

(E83) -Míriam: Eu tenho olhado para mim... Para dentro de mim mesma e tentado mudar o meu olhar e não tentar mudar esse aluno. Eu é que tenho que mudar. Eu que tenho que ter um olhar diferente isso ficou claro nesse período juntos e depois que apliquei as atividades.

Míriam afirma que o processo de elaboração e implementação das atividades a fez olhar para si mesma e buscar uma mudança. Ao usar a expressão "dentro de mim mesma", Miriam parece estar ciente de que há algo dentro de si que pode ajudá-la a mudar. Em outras palavras, ela reconhece que há outros elementos dentro de si mesma que podem contribuir para que ela tenha um olhar diferente para o ensino inclusivo de inglês.

Tento compreender melhor o que Míriam disse fazendo uma outra pergunta a partir do que ela falou no excerto 83.

(E84) - Gasperim: Eu achei tão bonito isso que você disse. O que muda quando a gente tem um olhar diferente?

(E85) -Míriam: Nossa! Muda tudo! **Abre um leque um mundo de possibilidades pra gente trabalhar melhor né a questão da inclusão. Dá um empoderamento na gente**. Dá vontade de mudar tudo e fazer muita coisa que não fiz antes. **Sinto que vou mudar minha forma de trabalhar cada dia mais com todos os alunos.**

Míriam acrescenta que um olhar diferente – que emerge do ato de olhar para dentro de si mesma como um sistema – lhe dará infinitas possibilidades para se trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Embora a palavra **empoderamento** possa ser interpretada de muitas formas, nesse contexto, Míriam pode estar se referindo à forma como ela obtém, *a partir de suas reflexões e experiências*, *um poder ou combustível para continuar mudando sua forma de trabalhar ou evoluir nas suas interações com todos os alunos e não somente os alunos em situação de*

deficiência. A expressão "vou mudar minha forma de trabalhar cada dia mais" coaduna com as palavras de Miccoli (2010) que, ao propor uma mandala⁸⁰ para explicar a complexidade do professor enquanto um sistema complexo, explica o seguinte:

A preocupação [do professor] é fazer o melhor, obter melhores resultados, buscando sucessos momentâneos, porque o encontro da solução é sempre ilusório, porque, a cada nova circunstância, a experiência anterior exige revisão. Mais ainda, no centro da interação em sala de aula, na lida diária, com enorme poder de transformar gerações, o professor é um equilibrista, tentando achar o ponto de estabilidade entre o que ele tem como meta e o que seus alunos, a instituição, os pais e a sociedade acreditam ser a meta. Nisso está sua arte: aceitar o desafio, *reinventando a si mesmo* e recriando seu oficio, a cada aula (MICCOLI, 2010, p.210-211, grifo meu).

A seguir apresento as contribuições da implementação das atividades para Luísa.

4.3.3. Contribuições para a formação da Professora Luísa

As reflexões de Luísa sobre a implementação das atividades me permitiram reconhecer as seguintes contribuições da participação de Luísa nesta pesquisa: *Da frustração à entropia e Compreensão do sentido de inclusão por meio do Letramento crítico*.

4.3.3.1. Da frustração à entropia

(E86) - Luísa: Então, minha expectativa era a seguinte: Achei teríamos uma troca de experiências, no meu caso com as professoras de apoio da minha escola. Achei que íamos criar juntas as atividades e para os alunos de inclusão. Então pensei: "vou aprender uma coisa nova e voltada para o aluno da inclusão porque eu não sei quase nada". Como elas não participaram, fiquei bem frustrada.

No excerto 86, Luísa explicita suas expectativas iniciais. A princípio, ela acreditava que as professoras de apoio, com as quais ela trabalha em sua escola, participariam efetivamente da pesquisa e, consequentemente, da elaboração de atividades para os alunos em situação de deficiência. Percebo que Luísa ansiava essa troca de experiências por acreditar que não sabia quase nada sobre inclusão. Como mencionei em outra seção, as professoras de apoio da escola de Luísa enfrentaram vários problemas pessoais advindos da pandemia, o que impossibilitou a participação delas na pesquisa. Tudo isso gerou uma grande frustração em Luísa. Apesar disso,

⁸⁰ A mandala foi apresentada no capítulo de Fundamentação Teórica, na seção 2.4.4 "Teoria da Complexidade e a formação de professores de inglês para a inclusão".

no excerto a seguir, Luísa relata algo muito positivo, fruto de sua reflexão, após a implementação das atividades.

(E87) - Luísa: Agora, depois que elaboramos a atividades e as aplicamos, fico pensando... Mesmo não havendo a interação que eu esperava entre mim e as professoras de apoio da minha escola, eu encontrei outros pares! Essa abertura que eu dei para aprender permitiu que as pessoas trouxessem conhecimento para mim e percebi que eu também pude ajudar com o pouco que eu sei. Isso é fantástico.

Nesse relato, vemos que Luísa teve uma surpresa muito positiva. Ela descobriu outros pares ou pessoas com as quais pode interagir e aprender. Apesar dos inúmeros aspectos negativos da pandemia, o fato de as professoras trabalharem *home office* permitiu que elas pudessem usufruir de *affordances* das tecnologias da informação e da comunicação, como o *google meet*. A exemplo disso, Luísa pôde participar das reuniões com Marina e Míriam utilizando aquela ferramenta, dessa forma encontrou outros pares com os mesmos objetivos que ela. A professora pôde assim se reconhecer como agente em um sistema no qual ela, independentemente de contribuir com **o pouco que sabe**, está interagindo, realizando conexões e garantindo a vida desse sistema:

As conexões feitas entre os participantes e aquilo que delas provém – solução de problemas, troca de ideias, oportunidades profissionais – pois são as conexões que notadamente contribuem para que o sistema continue funcionando, como um 'motor' (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p.114).

As contribuições de Luísa mediante as trocas feitas com os seus pares foram de suma importância para que houvesse uma entropia no sistema (VETROMILLE-CASTRO, 2007). Essa entropia, ou troca de energia, por meio das conexões realizadas entre elas, está relacionada ao fato de que Luísa estava aberta para essas conexões ou trocas com outros agentes do sistema. Luísa parece atribuir a essa entropia o sentido de aperfeiçoamento profissional.

Vale a pena lembrar que, conforme informado no capítulo metodológico, Luísa não fez pósgraduação na área de Educação Inclusiva. Todavia, a participação nos eventos relacionados à pesquisa, a elaboração e a implementação das atividades deram à Luísa a oportunidade de realizar reflexões que não são necessariamente feitas como resultado da participação em um curso de pós-graduação naquela área. A seguir, Luísa fala sobre outra surpresa positiva que teve.

(E88) - Luísa: Agora, no PET 4, Vi que a professora de apoio resolveu colocar em prática algumas ideias que estávamos discutindo no grupo do WhatsApp e algumas dicas que eu dei para ela. Então eu vi que a atividade que eu havia enviado para ela para o aluno de inclusão, fez diferença para ela. Vi um progresso. Vi que no PET 4, embora tenha uma atividade infantilizada, ela fez outras melhores que não são infantilizadas.

O excerto acima confirma que a elaboração e a implementação das atividades não foi algo significativo apenas para ela, mas também até para a professora de apoio de sua escola que não pode participar diretamente da pesquisa. A participação de Luísa na pesquisa e a forma como ela aprendeu novas perspectivas para a elaboração das atividades fez que com que a professora de apoio também pudesse aprender pelo seu exemplo de ensino de inglês inclusivo. Em outras palavras, até mesmo essa professora de apoio beneficiou-se da entropia promovida durante a interação de Luísa com outros agentes.

A produção de atividades não infantilizadas por parte da professora de apoio pode ser uma evidência da entropia social e interativa, ou sócio-interativa (VETROMILLE-CASTRO, 2007), desencadeada pelas ações de Luísa e dos outros agentes que estavam no grupo do *WhatsApp* interagindo como um grupo social. Assim, "é essencial refletir sobre a influência que os indivíduos têm na emergência dos comportamentos, o quais são decisivos na constituição e na manutenção dos sistemas" (VETROMILLE-CASTRO, 2009, p.128).

4.3.3.2. Compreensão do sentido de inclusão por meio do Letramento Crítico

Luísa prossegue seu relato, falando acerca da atividade sobre o ex-presidente Obama no PET III:

(E89) - Luísa: Depois que enviei a atividade do PET III, eu pensei sobre os comentários de vocês sobre o Obama e fiquei imaginando a importância de todos os alunos participarem das atividades. Então eu percebi, que essas atividades, não são só para esses meninos de inclusão. Todos podiam dar sua opinião sobre questões de raça, política e etc... Todos tinham que participar de atividades voltadas para o letramento crítico.

Luísa chega à conclusão de que as atividades deveriam ser feitas por todos os alunos. Como expliquei em outra seção, devido à pandemia e especialmente à postura da escola de Luísa, apenas os alunos em situação de deficiência receberam as atividades. Contudo, alegra-me o fato de que Luísa considera a atividade relevante para todos os alunos e não apenas para os alunos em situação de deficiência. Ela explica "que todos os alunos podiam dar sua opinião sobre questões de raça, política", dentre outras questões. Ao dizer isso, infiro que Luísa está preocupada com um ensino que faça com que os alunos reflitam sobre suas identidades (HALL, 2003; RAJAGOPALAN, 2003) no mundo atual. O Letramento Crítico é uma estratégia não apenas de reconhecimento das identidades dos leitores e produtores dos textos, mas também das condições de privilégio que perpassam essas identidades:

[o] letramento crítico envolve uma instância fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em essência, alunos da abordagem textual de produção de sentido à luz do letramento crítico enquanto um processo de construção, não exegese; imbui-se um texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor. Indo além, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

A compreensão dos textos a partir de seu contexto histórico, social e político permite que os alunos não apenas conheçam o mundo, mas também sejam capazes de realizar uma transformação social nele. Luísa associa a inclusão ao direito que todas as pessoas têm de conhecer o mundo, questioná-lo e agir sobre ele, conforme vemos no excerto a seguir:

(E90) - Luísa: Eu quero fazer com que todos reflitam. "Olha só, aprendi com a língua inglesa! Eu aprendi que Barack Obama além dele ser o primeiro presidente negro, ele também traz coisas por de trás, ele tem projetos sociais." Quero que eles reflitam: "O que eu posso fazer dentro da minha comunidade para tentar ajudar? Quando eu for votar, o que eu preciso saber de um político? Eu posso tentar saber mais coisas dele antes de votar? Então, tudo isso. Essa construção do aluno como cidadão, a partir de uma aula de língua inglesa.

Luísa percebeu na atividade sobre o ex-presidente Obama uma oportunidade de motivar os alunos a extrapolarem a sala de aula no sentido de agir em sua comunidade, especialmente, por meio de seu poder como cidadãos que utilizam seu voto para realizar transformações. Assim, Luísa reconhece que uma aula de inglês pode ajudar os alunos a criar consciência de seu papel como cidadãos e isso envolve **todos** os seus alunos. *Dessa forma, ela associa um ensino crítico*

de inglês a uma possibilidade de inclusão de todos os alunos enquanto cidadãos. Saliento que, ao usar a expressão 'a partir de uma aula de língua inglesa', Luísa está reconhecendo que a aula de inglês precisa estar conectada às questões sociais que fazem parte do mundo ao mesmo tempo em que a própria sala de aula é parte do mundo:

tudo que acontece nas salas de aula está relacionado às questões sociais mais amplas. E a relação que estou tentando enfatizar é uma relação recíproca: não se trata de uma relação em que a sala de aula é determinada pelo mundo exterior a ela, um mero reflexo do que acontece em outro lugar; trata-se de uma relação em que a sala de aula é parte do mundo, afetando e sendo afetada pelo que acontece além de suas paredes (PENNYCOOK, 2001, p. 129).

As palavras de Pennycook (2001) nos lembram da importância de se compreender as relações entre ler a palavra e ler o mundo (FREIRE; MACEDO, 1987). Os textos (e atividades) com os quais professores e alunos lidam na sala de aula afetam a visão que eles têm do mundo. No caso da atividade sobre Obama, os alunos puderam ter **acesso** a um texto que resiste à **dominação** representada por textos em que se valoriza os feitos e padrões de beleza de pessoas brancas. Dessa forma, os alunos podem explorar os recursos desse texto para produzir um texto, interpretar (**design**) e questionar a negação da **diversidade** em sua comunidade e no mundo. Acesso, dominação, *design* e diversidade são os pilares do Letramento Crítico propostos por Janks (2000). Esses pilares contribuem para um ensino inclusivo. Refletindo sobre o ensino inclusivo, Luísa faz alguns questionamentos:

(E91) — Luísa: Com essas atividades eu fiquei pensando também no que é inclusão. É complicado. Será que promovemos a inclusão? Até mesmo quando falamos em inclusão estamos falando de exclusão. Eu percebi com essas atividades que preciso pensar em atividades para todos e não atividades pensando em um aluno ou na deficiência dele. Para todos, como cidadãos, terem acesso ao inglês.

A reflexão crítica por meio de sua experiência com as atividades fez com que Luísa questionasse até mesmo o sentido da palavra inclusão. O movimento impulsionado pela Educação Inclusiva é uma resposta à exclusão que sempre fez parte de nossa sociedade, a qual sempre teve em si a busca por uma normalização. Foucault (2006, p. 83) nos explica que "a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis". Foucault explica que essa normalização está relacionada a ideia de inclusão/exclusão especialmente no

período entre a idade média e o século XIX. O mundo globalizado produz inúmeras formas de exclusão por meio da acentuação de privilégios (RAJAGOPALAN, 2003). O acesso à educação e a uma língua estrangeira ainda são itens persistentes na longa lista de privilégios históricos. Luísa, no excerto 91, sinaliza o seu desejo de elaborar atividades críticas e acessíveis a todos, o que contribui para exclusão de privilégios e enfrentamento do binômio inclusão/exclusão por meio do exercício da cidadania:

ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006, p.91).

O conceito de inclusão na atualidade demanda uma reflexão crítica sobre *quem está sendo* incluído e como ao passo que compreendemos *quem exclui valendo-se de que privilégios e dispositivos para isso*. Além disso, a compreensão da inclusão demanda uma o enfrentamento das tentativas 'bem intencionadas' de se tratar todas as pessoas como sendo iguais:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (CARVALHO, 2009. p.81)

O reconhecimento das características e necessidades individuais dos aprendizes significa ofertar a eles oportunidades de aprendizagem que não se limitem ao **modo igual** de educar que acentua os privilégios dos que são considerados normais. Isso significa, nas palavras de Mantoan (2015, p.83), que temos que tomar cuidado para "não cair em diferenciações que excluam nem pender para a igualdade que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno".

4.3.4. Contribuições Confluentes

Nessa seção apresento algumas contribuições confluentes ou contribuições que emergiram simultaneamente durante a fala das três professoras. Essas confluências também representam contribuições do processo de elaboração e implementação das atividades, pautadas no Letramento crítico e Teoria da Complexidade, para sua educação visando a um ensino inclusivo de inglês. São eles: *De adaptação de atividades à restruturação e da reestruração a uma*

constante mudança, A compreensão do aluno para além do seu laudo médico, A inclusão mediada pela criticidade, transdisciplinaridade e muitas linguagens e O caos, a (des)ordem e a abertura para o futuro.

4.3.4.1. De adaptação de atividades à restruturação e da reestruração a uma constante mudança

Durante a entrevista final, eu pergunto às professoras como elas nomeariam as atividades que elas desenvolveram. Fiz essa pergunta pensando sobre os diferentes posicionamentos acerca da ideia de adaptar ou não as atividades para alunos em situação de deficiência diante da legislação atual sobre educação inclusiva. Para minha surpresa (e alegria), surgiram diferentes perspectivas sobre isso:

(E92) -Marina: Eu não encontrei outra palavra para "adaptação", porque eu estou pensando lá no PET que a gente tá fazendo, tá "adaptando" — por enquanto tô usando essa palavra porque eu não achei outra. Por exemplo, vamos pensar no Guilherme — que com a ajuda de vocês eu tô conhecendo ele um pouco melhor, né? Eu peguei o conteúdo e adaptei para que o Guilherme pudesse compreender ele, entendeu?

(E93) -Míriam: Eu acho que a gente tá excluindo quando está adaptando. Eu acho que a palavra talvez não seria essa, Marina. A gente pode ir até buscar no livro da Mantoan uma outra palavra que coubesse melhor ao invés de "adaptação". Talvez seja "planejamento", "recursos", talvez seja "metodologias", quem sabe?

Marina reconhece que ainda não encontrou outra palavra em substituição à palavra **adaptação**. Contudo, ela revela algo muito pertinente: o fato de que ela está conhecendo mais seu aluno em situação de deficiência. Esse processo ocorreu através da experiência viabilizada por sua participação na pesquisa interagindo com outras professoras. Como já discutido em outro momento, sua comunicação com o aluno, e até com seus familiares, melhorou devido à implementação das atividades. O ponto que desejo ressaltar aqui é que ela, por conhecer melhor seu aluno, embora ainda use a palavra 'adaptação', reconhece que sua prática atual está focada no aluno e não na adaptação da atividade, preocupando-se primeiramente se ele compreende a atividade. Vejo isso como um movimento que Marina está fazendo no sentido de reconhecer que, mais do que substituir uma palavra, é preciso ressignificar o que se faz com ela na prática.

Míriam, por sua vez, no excerto 94, posiciona-se contra o uso da palavra adaptação. Ela sugere que consultemos o livro de Maria Teresa Eglér Mantoan. Este livro foi recomendado por mim

durante a primeira *live* da qual participamos. Trata-se de um dos livros mais conhecidos na área de Educação Inclusiva, chamado "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?". Alegrame o fato de que Míriam assume uma postura crítica no sentido de reexaminar terminologias e querer buscar as respostas por si mesma enquanto professora reflexiva (ZEICHNER, 1993). As palavras que vieram a sua mente naquele momento, a saber, planejamento, recursos, metodologias, são palavras significativas, porque todas podem implicar em um ato de refletir sobre um processo, suas disponibilidades e propiciamentos — ou *affordances* (VAN LIER, 2000).

No caso da palavra **metodologias**, o uso dela no plural por parte de Marina pode indicar que a elaboração das atividades não se pode restringir a uma única metodologia. Infiro, pelas conversas que tivemos anteriormente, que Marina possivelmente refere-se às metodologias ativas (MATTAR, 2017; SILVA, 2020), que representam possibilidades para um ensino e aprendizagem centrado no aluno como agência e nas possibilidades, particularidades e praticalidades de cada contexto (AHEARN, 2001; KUMARAVADIVELU, 2012). No caso de Luísa, temos um outro posicionamento:

(E94) - Luísa: Então, a partir da primeira reunião que nós quatro tivemos, logo no início, **eu comecei a usar a expressão "reestruturação". Foi um gatilho que acendeu em mim. "Não é uma adaptação, é uma reestruturação". Eu reestruturei para todos os alunos e não só os de inclusão.**

Luísa revela nesse momento que a primeira reunião foi determinante para que ela não usasse mais a palavra adaptação. A expressão "foi um gatilho que ascendeu em mim" me faz pensar em novas estruturas que surgiram na experiência de Luísa enquanto um agente em um sistema complexo interagindo com outros agentes:

A construção das estruturas de um sistema está, intimamente, relacionada ao comportamento que emerge das interações desses agentes e à constante ação e reação dos mesmos, gerando processos de mudança, os quais, não podem ser descritos por uma única regra, nem tão pouco reduzidos a um único nível de explicação (BRAGA, 2007, p.26-27).

No excerto a seguir, Luísa traz uma informação que pode nos ajudar a compreender uma das razões pelas quais ela agora usa a palavra 'reestruturação'

(E95) - Luísa. Eu prefiro reestruturar do que dizer adaptar. Adaptar dá uma ideia de que os alunos de inclusão não vão acompanhar a atividade que a turma está fazendo. Eu era uma que pensava assim antes de participar da pesquisa. Agora vejo que a palavra adaptação é uma palavra que traz exclusão. Mas quando eu reestruturo a minha atividade pensando em todos os meus alunos, não existe exclusão, porque meus alunos de inclusão fazem parte de um todo. Não cabe mais falar assim: "Tenho que fazer a atividade assim porque fulano é aluno inclusão".

Provavelmente por suas participações nas *lives* e pela discussão com as professoras, Luísa está ciente de que a adaptação, tal como ela é tradicionalmente concebida e praticada, sugere uma **customização do ensino** que considera o aluno como "um sujeito abstrato, desencarnado, ao qual se destinam procedimentos universalizados, generalizados" (MANTOAN, 2015, p.87). Embora Luísa reconheça que pensava na mesma direção descrita por Mantoan, ela nos informa que a reestruturação, no seu entendimento, elimina a exclusão por considerar que todos os alunos **fazem parte de um todo**. Considerando que Luísa leu sobre a teoria da complexidade, acredito que a ideia de heterogeneidade e diversidade, que são algumas das características dos sistemas complexos, pode ter contribuído para seu entendimento de que todos os alunos são agentes importantes do e no sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Em consonância a isso, a reestruturação das atividades é uma forma de torná-las exequíveis para todos sem que recebam o rótulo de atividade para **o aluno de inclusão**. Mesmo em contextos em que as atividades forem destinadas exclusivamente aos alunos em situação de deficiência, é preciso que elas sejam ressignificadas como Marina explica no excerto 96:

(E96) -Marina: Independente do nome, a gente tem que tomar cuidado. Eu não posso facilitar o conteúdo, mas ao mesmo tempo eu tenho que preparar um conteúdo que vai chegar a ele. Eu acho que o aluno, ele tem direito sim de ter acesso ao conteúdo, mas...no nível e no tempo dele. Eu tenho que buscar o que ele gosta, eu tento encaixar na realidade dele sem infantiliza-lo.

Marina mostra sua preocupação diante da prática comum de **facilitar o conteúdo** no sentido de reduzir sua riqueza de oportunidades de aprendizagem, discussões e habilidades por meio de atividades infantilizadas. Ela defende que, independentemente do nome, é importante que se compreenda o direito do aluno de ter acesso ao conteúdo conforme seu nível e tempo de aprendizagem. Ela acrescenta que é preciso buscar o que o aluno gosta, dentro de sua realidade. Percebo que Marina, novamente, está enfatizando um trabalho com as atividades que implica uma mudança constante no sentido de não encaixar o aluno na atividade, mas encaixar a

atividade na realidade dele. Dessa forma, assim como Luísa e Míriam, Marina está em busca de uma nova concepção e prática para a ideia de adaptação de atividades.

4.3.4.2. A compreensão do aluno para além do seu laudo médico

A seguir pergunto as professoras sobre como elas enxergam a questão do laudo médico dos alunos após a experiência de elaboração e implementação das atividades.

(E 97) - Marina: Agora eu vejo que vários fatores influenciam no relatório. A forma como cada um vai lidar com ele vai depender da metodologia que o profissional adotar. Temos que levar em conta que o aluno muda o tempo todo. Se fizeram laudo para o aluno antes das férias, teriam que fazer outro depois das férias, porque temos uma outra situação. As férias podem ter influenciado no desenvolvimento dele. Então não dá pra se basear apenas em laudo ou relatório. A gente tem que levar tudo em consideração.

Marina afirma que o laudo, ou relatório médico, está suscetível a vários fatores. Na sua fala, ela aponta pelo menos dois desses fatores. O primeiro seria a metodologia adotada pelo professor: um professor que utiliza métodos de ensino baseados na linearidade, ou seja, na relação causa e efeito, certamente utilizará o laudo médico como uma profecia sobre a aprendizagem do aluno. E mais grave ainda, o laudo será utilizado por ele como uma biografia para se compreender quem é esse aluno a partir da estigmatização de suas diferenças, expressas pelas suas deficiências. Em uma direção oposta, felizmente, Marina aponta um segundo fator que derruba a linearidade: a mutabilidade do aluno enquanto um sujeito que não pode ter seu desenvolvimento aprisionado a um laudo médico. O exemplo dado por ela, sobre o laudo do aluno antes e depois das férias, é uma crítica à previsibilidade e determinismo dos laudos.

A compreensão do aluno como agência dotada de autonomia conflita com a previsibilidade e o determinismo de suas ações, uma vez que o aluno como um sistema adaptativo complexo tem a capacidade de tomar decisões e reagir ao mundo a sua volta de forma a se auto-organizar e se adaptar à diversas experiências, de forma imprevisível e não linear (PALAZZO, 1999; PARREIRAS, 2005). Nos excetos a seguir, as professoras comentam algumas características e atitudes do aluno em situação de deficiência, mostrando suas percepções sobre ele, para além do laudo médico.

(E98) -Míriam: Eu estou conhecendo melhor o Guilherme e vi o quanto ele gosta de atenção. Quando a gente dá atenção para ele, ele se sente importante. Qualquer um de nós, né? Lembro dos momentos antes da pandemia em que eu via ele fazendo manha e era bem preguiçoso (risos). É adolescente!

Míriam afirma que Guilherme gosta de atenção e, ao usar a expressão "qualquer um de nós", frisa que ele é como um de nós, que tem características pessoais e comportamentos que qualquer pessoa ou adolescente pode ter. Marina acrescenta:

(E99) -Marina: E eu acho bem legal que ele é muito sincero: "Professora, hoje eu vou sair e não vou fazer nada seu, mas domingo eu faço!" Eu acho isso muito legal.

Marina aprecia a sinceridade de Guilherme. A forma como a professora se mostra compreensível e empática pode evidenciar que ela está dispensando a ele o mesmo tratamento que daria a outros alunos ao invés de justificar ou moldar seu comportamento usando o laudo médico como muitos professores comumente o fazem. Míriam confirma isso no excerto seguinte:

(E100) - Míriam: É muito importante a forma como estamos tratando ele agora. É porque tudo sempre foi muito imposto. "Você tem que fazer", "você tem que saber ler", "tem que saber escrever", "você está atrás dos outros", sendo que, foi desconsiderado a vida dele inteira e as outras habilidades dele. E temos que lembrar que ele é adolescente e com todos os hormônios, inclusive (risos).

Marina: Sim!

Míriam proferiu as palavras do excerto 100 em um tom de indignação que ressaltou a forma como ela desaprova as metas de aprendizagem, fixadas de forma exigente para Guilherme, com base nas supostas defasagens dele elencadas no laudo. Míriam reforça a ideia de que aquelas metas fixadas não levam em conta as outras habilidades do aluno e tampouco sua identidade como adolescente que faz parte de sua interseccionalidade, ou da "interação simultânea das avenidas identitárias" (AKOTIRENE, 2020, p.19). O lembrete feito por Míriam sobre a questão hormonal pode ser para explicar que, assim como os demais alunos, Guilherme pode ter várias características e comportamentos de qualquer adolescente sob influência dos seus hormônios. Na mesma direção, reconhecendo que o aluno é um aluno como os demais, Luísa amplia a discussão:

(E101) - Luísa: Temos que lembrar que **ele, assim como os demais alunos adolescentes, precisa de uma abordagem realmente voltada para eles**, né? Para todos eles. **Respeitando a questão da idade deles que são adolescentes, dentro daquele contexto ali.**

Luísa apresenta duas questões fundamentais para compreender o aluno além do laudo médico. Primeiramente, o fato de que é um adolescente que precisa de uma abordagem para essa faixa etária. Em segundo lugar, nenhum laudo consegue dar conta de todos os contextos e as singularidades que eles evocam. Ser um aluno em situação de deficiência em um determinado contexto tem suas particularidades e o próprio aluno é um sujeito cuja identidade na sala de aula é apenas um fractal de muitas identidades que ele possui:

A identidade na contemporaneidade não é fixa e estável, mas se ramifica e emerge a cada encontro social. Tantos quantos forem estes encontros e tantos quantos forem os discursos associados a esses encontros, tantas serão as identidades sociais que poderão emergir na vida de um indivíduo. Essa possibilidade de fractalização é infinita, no entanto, é ao mesmo tempo delimitada tanto pelo fechamento biológico do indivíduo quanto pela sua condição social (SADE, 2009, p.83-84).

A interações vividas pelos alunos na sala de aula e fora dela, ou mesmo nos contextos online ou híbridos, são oportunidades de encontro social que afetam as identidades dos indivíduos. Esse fato fortalece a importância de se considerar as identidades dos alunos e suas subjetividades para além dos rótulos construídos a partir do laudo médico. Um dos rótulos comuns do laudo médico é limitação da aprendizagem ou do desenvolvimento de algumas habilidades como um resultado da deficiência. A observância estrita ao laudo médico tem feito com que muitos professores acreditem que o aluno em situação de deficiência não precisa ter o mesmo compromisso com sua aprendizagem, comparado aos demais alunos. Luísa expressa o seu rompimento com essa crença:

(E102) - Luísa: Eu nunca mais vou mais pensar assim: "nossa, coitadinho, ele não vai dar conta de fazer essa questão de inglês". Eu vou cobrar dele também! É uma aprendizagem que vou levar para vida inteira. Não só em outras escolas que eu vá trabalhar que tenha alunos de inclusão.

Marina e Míriam, nos excertos 103 e 104, comentam como têm cobrado a participação de Guilherme nas atividades:

(E103) - Marina: Ele não me mostrou, ainda, as atividades de inglês. Então, a partir da semana que vem, já vou começar a direcionar: "olha, tira uma foto de tal atividade para mim, por gentileza?" Porque até o momento ele só tira fotos de português e matemática. Eu vou pedir as de inglês.

(104) -Miriam: Ele pode fazer no tempo dele, mas eu quero ver as atividades prontas. Vou enviar o PET III de uma vez para ele ver que tem mais atividades e não se acomodar. Porque cobramos responsabilidade de qualquer outro aluno e dele não?

Os excertos acima evidenciam que as professoras veem o aluno como os demais que têm que assumir sua responsabilidade no seu processo de aprendizagem. Marina salienta que o aluno em situação de deficiência, assim como os demais, deve não apenas assumir sua responsabilidade diante de determinadas disciplinas, mas em todas. Ela frisa isso ao dizer 'eu vou pedir as de inglês' para que não haja uma valorização de outras disciplinas em detrimento da disciplina de língua inglesa. Míriam, no excerto 104, reitera a importância do compromisso de Guilherme com seus estudos, o que obviamente inclui a língua inglesa. Apesar de ela reconhecer que Guilherme tem o seu tempo de aprendizagem (como qualquer aluno), ela enfatiza sua preocupação de que ele fique acomodado no sentido de enviar as atividades fora dos prazos estabelecidos para os demais alunos. Isso demonstra que Míriam não vê o aluno como alguém inferior aos demais colegas. As reflexões providas pelas professoras denotam um enfrentamento do laudo médico a partir de uma visão holística sobre o aluno a qual foi subsidiada pela interação com ele.

4.3.4.3. A inclusão mediada pela criticidade, transdisciplinaridade e muitas linguagens

Em nossa entrevista final, encorajo as professoras a relatar um pouco mais sobre a experiência de participar dessa pesquisa:

(E105) - Gasperim: Estamos chegando ao final da pesquisa. Mas gostaria de saber se há mais aspectos que vocês gostariam de comentar sobre essa experiência que tivemos juntos.

(E106) -Míriam: É tanta coisa boa! Mas agora estou lembrado da importância da criticidade para ensinar. O crítico está em perceber o que está acontecendo e alertar os outros. E através da criticidade, o aluno pode expressar sua opinião também. Assim, ele está criando, tirando as ideias de si mesmo, não é? A partir do que ele pensa, do que ele acha. Ela não pode receber as coisas prontas sem questionar. E além disso, ele tem que buscar outros caminhos.

Míriam afirma que houve muitos aspectos positivos relacionados a sua participação na pesquisa, mas ressalta primeiramente a questão da criticidade no ensino. Ela apresenta uma definição multifacetada de criticidade a partir de diferentes aspectos. Primeiramente, ela menciona a percepção do mundo ao seu redor e a importância do aluno alertar os outros sobre

determinadas questões ao passo que ele também expressa sua opinião. Ao expressar sua opinião, o aluno está recorrendo ao seu conhecimento ou 'tirando ideias de si mesmo' assumindo seu papel de agência diante dos textos não aceitando as informações contidas nos textos de forma passiva. O Letramento Crítico, como estratégia pedagógica para promoção da criticidade, endossa uma postura ativa diante dos textos:

[p]or meio do LC, passamos a compreender-nos como usuários ativos da informação contida nos textos, capazes de desenvolver perspectivas independentes daquela apresentada pelo autor, ao invés de sermos reprodutores passivos das ideias contidas nos textos (SOUZA, 2014, p.34).

Ser um usuário ativo das informações contidas no texto refere-se ao questionamento como estratégia de leitura dos textos (ANDREOTTI, 2006). No excerto 106, Marina destacou a importância do questionamento e ainda acrescentou a importância do aluno como um cidadão crítico que precisa buscar outros caminhos. A criticidade possibilita que os alunos busquem outras formas de compreensão e produção dos textos ao passo que "a aula de inglês sob a perspectiva do letramento crítico permite que os alunos possam ter (...) sua autonomia, experiências e saberes valorizados (SOUZA, 2014, p.115). No caso dos alunos em situação de deficiência, sua autonomia, suas experiências e seus saberes precisam ser respeitados e valorizados como os demais alunos. No excerto a seguir, Marina mostra a importância de respeitar a autonomia do aluno como um sujeito dotado de pensamento crítico:

(E107) - Marina: A Míriam falou em crítica, a importância de que o aluno seja um aluno crítico, pensante. Eu refleti sobre o fato de que às vezes as pessoas acham que o aluno. de inclusão por ter um professor de apoio, não vai ter opinião própria. Acham ele não vai saber criticar as coisas. Meu aluno é um aluno como qualquer outro aluno. Ele tem pensamento crítico sim!

As reflexões de Marina são muito oportunas no sentido de denunciar a invisibilidade conferida ao aluno em situação de deficiência. Muitos professores parecem ver o professor de apoio como a representação do próprio aluno; e, não raro, esses mesmos professores consideram o professor de apoio uma extensão do corpo e mente do próprio aluno, por não serem capazes de vê-lo como um ser autônomo e crítico. Os estereótipos construídos sobre sua aprendizagem, muitas vezes pautados no laudo médico, alimentam a ideia de que o professor de apoio fala em nome do aluno e, paradoxalmente, pensa por ele.

Conforme assevera Morrell (2008), os alunos marginalizados pela escola, o que inclui os alunos em situação de deficiência, também precisam ter sua intelectualidade respeitada e desafiada por meio de um letramento crítico que dê a eles a chance de serem "jornalistas investigativos, pesquisadores de ciências sociais, historiadores sociais críticos coletando dados de suas famílias; cultura e da comunidade onde vivem" (p. 213). No excerto a seguir, Luísa apresenta sua reflexão sobre o professor de inglês e a criticidade:

(E108) - Luísa: Eu aprendi que o professor tem que provocar, não pode ser um mero transmissor do conhecimento". Então você tem que provocar mesmo que seja discordando do aluno.

Luísa compreendeu que o professor crítico precisa provocar o questionamento ao mesmo tempo em que ensina a língua inglesa. Isso corrobora a ideia de que "o professor deve ser capaz não só de lidar com o dissenso, mas também promovê-lo" (SOUZA, 2014, p.111). No mesmo excerto: ela pontua a importância de o professor não ser um **mero transmissor de conhecimento** – o que coaduna com as palavras de Freire (1996):

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornamse sujeitos do processo em que crescem juntos em que os argumentos de autoridade já não valem (FREIRE, 1996, p. 68).

As palavras de Freire endossam uma educação crítica que questiona a própria hierarquia institucionalizada e naturalizada nas relações entre professor e aluno. Quando Luísa diz que é preciso **provocar** o e **discordar** do aluno ela está reposicionando o aluno em situação de deficiência, de modo de que ele seja visibilizado e tenha o direito de fazer parte do processo de questionamento e dissenso. Diante das palavras de Luísa, Míriam faz uma importante correlação entre criticidade e transdisciplinaridade:

(E109) - Míriam: Faz muito sentido isso aí Luísa. **Inclusive, dessa forma, a gente acaba entrando naquela questão da transdisciplinaridade,** né?

(E110) -Gasperim: Não entendi. Na sua opinião, a transdisciplinaridade relaciona-se com criticidade?

(E111) - Míriam: Ué, porque quando você faz o aluno pensar e questionar, você está trabalhando as coisas "como um todo". Você está trabalhando muitos conceitos, muitas disciplinas em um texto, em uma atividade. Você não aprende só com português e matemática, você aprende com outras disciplinas, com outras linguagens, com outros assuntos. E todos juntos e misturado, né?

No excerto 109, Míriam ao usar a expressão 'dessa forma' retoma a fala de Luísa no excerto 108 sobre a importância do questionamento e do dissenso. Míriam vê nessas ações a oportunidade de fazer com que o aluno pense e trabalhe diversos conceitos e enfrente contradições. Ela está certa, uma vez que "a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade" (SANTOS, 2008, p. 72). Dessa forma, a criticidade também está presente na transdisciplinaridade.

Míriam usa a transdisciplinaridade para pensar a inclusão considerando que os alunos em situação de deficiência podem, por meio de atividades com essas características, ter acesso a muitos conceitos que se relacionam a muitas disciplinas. Morin (2015) posiciona-se contra a divisão das disciplinas e usou o princípio hologramático para explicar o perigo da hierarquização das disciplinas. De acordo com esse princípio, a parte está no todo e o todo nas partes, semelhante à projeção resultante de um holograma. Isso significa, em linhas gerais, que todas as nossas experiências remontam simultaneamente todos os conhecimentos disponíveis no universo:

em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas. Nele existem, também, as partículas que se formaram na origem de nosso universo, os átomos de carbono que se formaram em sóis anteriores ao nosso, as macromoléculas que se formaram antes mesmo que a vida nascesse (MORIN, 2015, p.116).

As palavras de Míriam, no excerto 111, dialogam com o princípio hologramático presente na transdisciplinaridade enquanto um fenômeno crítico e complexo, ou seja, ancorado na Teoria da Complexidade. Ainda no excerto 111, Míriam chama atenção para o fato de que a transdisciplinaridade pode ser usada no enfrentamento de outro problema mencionado por Morin, como uma característica da divisão das disciplinas: a hiperespecialidade. A hiperespecialidade é a fragmentação do saber que resulta na criação de disciplinas hierarquizadas. Morin (2014) amplia o conceito da seguinte forma:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos (MORIN, 2014, p.14)

Um exemplo de fragmentação e hierarquização do conhecimento é o acontece com o currículo cuja carga horária privilegia o ensino de português e de matemática, como se os demais conhecimentos, resultantes da fragmentação, não fossem importantes. *Míriam está consciente dessa fragmentação e vê na transdisciplinaridade uma alternativa para que os alunos em situação de deficiência, assim como os demais alunos, possam pelo menos driblar o currículo hiperespecializado*.

Dando prosseguimento às reflexões, Marina faz um agradecimento que nos direciona para as múltiplas linguagens e seu potencial para um ensino de inglês inclusivo:

(E112) - Marina: Eu queria aproveitar e dizer para vocês que eu tô muito feliz porque eu me surpreendi coma qualidade do PET que foi disponibilizado pro Guilherme. Agradeço a vocês! Eu amei a dica de colocar cores, o glossário com cores, foi legal. A Míriam falou de coluna de associação e da possibilidade do aluno responder com imagens. E vou colocar no próximo PET também. Isso é muito interessante.

(E113) Miriam: Sim. **Dá pra você trabalhar muitas as linguagens ali dentro**. Aquela atividade da camisa também. **Ele pode associar a camisa com a charge e usar palavras, desenhos para escrever uma mensagem na camisa**.

No excerto 112, Marina refere-se às atividades sobre o ex-presidente Obama, que está no PET III. Para interpretar o texto que está no PET, o aluno pode empregar estratégias de localização de cognatos e inferência de significado de uma frase por meio da tradução de palavras-chave. Essas palavras-chave foram apresentadas no glossário com cores diferentes. A estratégia sugerida por Míriam tinha como objetivo ajudar o aluno a lembrar o significado das palavras por meio de cores diferentes atribuídas a elas. No caso da associação de palavras, Marina está rememorando uma atividade em que o aluno, para treinar sua coordenação motora fina, liga palavras do texto a sua tradução. A professora lembrou-se também de uma outra atividade em que o aluno pode demostrar o que entendeu do texto usando imagens ou desenhos.

Os exemplos de atividade, retomados por Marina, exemplificam como as professoras se empenharam em ressignificar as atividades dadas usando e permitindo que os alunos pudessem explorar múltiplas linguagens para sua aprendizagem. A utilização de múltiplas linguagens representadas pelas cores, imagens, desenhos e até o tracejo ao ligar palavras, foi uma estratégia importante para que as professoras pudessem garantir que o aluno em situação de deficiência tivesse acesso aos mesmos assuntos e textos que os demais alunos. Além disso, o uso de múltiplas linguagens favorece que Guilherme, ⁸¹ e qualquer outro aluno, tenha a chance de aprender com várias semioses (KRESS; VAN- LEWEEN, 2001) que valorizam seus estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas (FLEMING, 2001; GARDNER, 1983). O uso de múltiplos sistemas semióticos é uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que passou a ser o principal documento norteador do ensino em nosso país.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.9)

O fato de a BNCC considerar as múltiplas linguagens como uma competência a ser trabalhada significa que todos os alunos, para serem incluídos no processo de ensino e aprendizagem, precisam explorar essas linguagens reconhecendo sua importância em diferentes contextos. Se pensarmos em nosso estado, particularmente, ainda vigoram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que corroboram a competência supracitada:

Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal—, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, arábico, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2006, p. 25).

_

⁸¹ Como já mencionado, Guilherme não é alfabetizado. Nesta pesquisa, eu não detalhei as informações sobre as necessidades educacionais de Guilherme para não me basear estritamente no laudo dele. Isso corrobora meu posicionamento já expresso sobre o uso indiscriminado daquele documento na escola.

Míriam, no excerto 113, demonstra estar ciente de que há múltiplos sistemas semióticos nos textos quando ela diz que "dá pra você trabalhar muitas as linguagens ali dentro". Além disso, ela reconhece que diferentes textos podem ser relacionados, compreendidos e produzidos pela sua linguagem verbal e não-verbal. Ao se referir à charge, que está no PET III, Míriam está considerando que esse tipo de texto permite que o aluno explore o recurso verbal e não-verbal presente nele. A exploração dessas linguagens permite que Guilherme, e qualquer outro aluno, tenha a chance tanto de inferir o conteúdo sobre o tempo excessivo dedicado ao uso da internet que aparece no texto do PET quanto de obter informações para produzir uma camisa conscientizando outros sobre uso excessivo da internet.

Luísa confirma isso no excerto a seguir:

(E114) - Luísa: Verdade. Quando eu vejo o último PET, aquela versão da Marina, eu percebo isso. O aluno pode relacionar as linguagens da charge, dos outros textos com a camisa.

(E115) -Marina: Ah, sim interpretação de texto pode ser feita de muitas formas. Só porque ele está em fase de alfabetização não significa que não podemos trabalhar outras coisas né?

Marina, reforça no excerto 115, o fato de que ela compreendeu que há múltiplas formas de interpretação dos textos. Um desdobramento importante dessa compreensão é a sua conclusão de que, embora Guilherme esteja em fase de alfabetização, isso não significa que ele não possa interpretar (e produzir!) textos utilizando diferentes linguagens em sua aprendizagem. "Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos" (MANTOAN, 2003, p. 15).

4.3.4.4. O caos, a (des)ordem e a abertura para o futuro

Os excertos a seguir mostram as reflexões das professoras com base na seguinte pergunta que fiz:

(E116) - Gasperim: Pensando nessa experiência vocês gostariam de falar algo sobre sua prática anterior ou mesmo pensando no futuro?

(E117) - Míriam: Agora eu estou pensando na forma como trabalhava com música antes da pandemia. Talvez tivesse fluido muito melhor se eu tivesse feito uma enquete "que música vocês querem? Sugerir uma votação. Eu ia movimentar a turma. Mas, às vezes a gente quer muito fazer naquela linha, né? Fazer do mesmo jeito...Tenho que estar aberta. Se eles quiserem funk, por exemplo, o que é que tem?

(E118) - Marina: Então, os meninos aprendem assim também. **Eu acho que tem que quebrar esse paradigma**. **É um tabu essa coisa de que funk só causa desordem. A escola fala muito em controle de turma, né?**

No excerto 117, Miriam reflete sobre a forma como ensinava anteriormente. Míriam rememora o período pré-pandemia, quando trabalhava com atividades de música sem fazer uma enquete ou perguntar aos alunos que tipo de músicas eles gostariam de ouvir. Ela reconhece que esse tipo de interação com os alunos poderia **movimentar a turma**. Afinal, a simples pergunta sobre suas preferências musicais poderia ser parte das condições iniciais (GLEICK, 1987) para que houvesse mudanças significativas na motivação dos alunos (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), com desdobramentos para a interação deles com a professora e os demais alunos na sala de aula como um sistema adaptativo complexo.

Ainda no excerto 117, Míriam fala sobre a **linha** a qual ela tinha que seguir que para fazer as atividades. Essa linha pode representar um atrator, por ser uma "força interna ao sistema que faz o fluxo interacional convergir em sua direção e passar sempre por ela" (PARREIRAS, 2005, p.132). Considerando o contexto atual, Míriam sente-se liberta dessas forças. Ao se libertar delas, infiro que Míriam está no limite do caos ou um momento em que ela, por sofrer influência de vários fatores, desenvolve um potencial máximo para a aprendizagem de outras coisas (PAIVA, 2002). Alguns exemplos desses fatores que podem ter provocado o caos são a pandemia, as leituras e a participação em eventos, a elaboração colaborativa das atividades e sua implementação. Esses fatores contribuíram para que Míriam se auto-organizasse a partir da emergência de novas estruturas, como sua abertura para o funk. É importante salientar que Míriam usou como exemplo um dos estilos musicais mais estigmatizados pelos professores nas escolas. De acordo com Bourdieu (2013 p. 16), "não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados". Míriam, com seu posicionamento, traz um questionamento da classificação negativa atribuída ao funk e aos seus ouvintes. No excerto 118, Marina endossa o posicionamento de Míriam e fala da importância de se quebrar um paradigma representado pela estigmatização do funk com a suposta 'desordem' que ele causa.

A desordem causada pelo *funk* pode ser compreendida quando pensamos nele como um atrator estranho que gera uma turbulência no sistema representado pela sala de aula. A insistência das

escolas em **manter um controle de turma** é uma tentativa (paradoxal) de se tratar a sala de aula como um sistema fechado para trocas com o ambiente externo (representado pelos estilos musicais como *funk*) e linear (considerando o *funk* como causa e efeito da indisciplina), negando a diversidade dos alunos e suas escolhas em termos musicais. Retomando a ideia de desordem, ela é fundamental para que o sistema possa evoluir. De acordo com Palazzo (2004), "a organização surge, espontaneamente, **a partir da desordem** e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas. De alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes" (PALAZZO, 2004, p.4, grifo meu).

A desordem nos sistemas adaptativos complexos está relacionada também a sua não linearidade e dinamicidade. Marina fala implicitamente sobre esses dois aspectos relacionando-os à aprendizagem, no excerto a seguir.

(E119) - Marina: Agora eu vejo que os professores **pensam demais em conteúdo e não com a aprendizagem**. **O que importa é o que foi aprendido**, o que foi consolidado. **Quando algo è dinâmico é disso que os alunos vão lembrar e não do conteúdo.**

Marina é bem assertiva no excerto acima afirmando que, agora, compreende que os professores **pensam demais em conteúdo** e **não com a aprendizagem**. Acredito que ela esteja se referindo ao fato de que o conteúdo dá ao professor a sensação de que ele fez seu trabalho de forma linear. Essa linearidade está representada na crença de que, uma vez que o conteúdo é dado, o aluno aprende como resultado disso. Marina, contudo, afirma que a aprendizagem se relaciona com **algo dinâmico**. Isso me faz pensar que *a aprendizagem, sob esse prima, é a desordem que o aluno percebe e sente diante da dinamicidade desse processo*. O dinamismo presente na própria relação entre ensino e aprendizagem implica em mudanças para as quais o professor precisa estar aberto. Luísa aponta isso no excerto a seguir:

(E120) - Luísa: Eu penso dessa forma também. **Mesmo que eu tenha uma receitinha ali para a aula, ela nunca** vai funcionar perfeitamente. Sempre vai surgir alguma coisa. Isso é a educação. É uma construção e temos que estar abertos para as mudanças.

Luísa usa a metáfora da receita, por exemplo, uma receita de bolo, para se referir a linearidade desejada por muitos professores no processo de ensino e aprendizagem. Entrementes, mesmo uma receita não funciona perfeitamente, como admite Luísa. No caso da educação, nenhuma

receita serviria, porque a educação enquanto 'construção' implica um dinamismo que é uma das suas inerências. Se o dinamismo é uma das inerências da educação, por mais que o professor pense ter respostas, as experiências dos alunos e dos próprios professores sempre mudarão as perguntas:

Quando observamos as práticas pedagógicas, vemos que não importa o quanto os professores planejam e desenvolvem suas aulas, os alunos reagem de maneiras diferentes e acontecimentos imprevisíveis farão, inevitavelmente, parte de suas experiências de aprendizagem (PAIVA, 2011, p. 9).

Os acontecimentos imprevisíveis fazem parte do processo do ensino e aprendizagem e demandam uma abertura do professor enquanto agente nesse processo. Míriam ratifica a importância da abertura para o futuro e os desafios que advém dessa abertura:

(E121) - Míriam: Precisamos estar abertas mesmo! Tudo gera um movimento e às vezes o diferente incomoda. Aí, às vezes, é mais fácil a gente se enquadrar no sistema, do que lutar. Temos que brigar mesmo pra fazer as coisas de uma forma diferente.

Míriam é incisiva na sua fala. Ela não apenas reconhece a necessidade de estar aberta às mudanças, como também demonstra estar atenta ao fato de que as mudanças podem implicar em diferenças que promovem um incômodo. A resistência a esse **incômodo**, ou as turbulências causas pelas mudanças, pode fazer com que os agentes do sistema, nesse caso os professores, fiquem presos a um estado atrator que os impede de seguir em frente em sua formação contínua como educadores. A forma destemida como Míriam está disposta a brigar para fazer as coisas de forma diferente revela que ela, por estar aberta às mudanças, pode assumir o papel de um "atrator estranho, atraindo as inovações para a sala de aula" (LEFFA, 2016, p.10).

Espero que Míriam, Luísa e Marina continuem sendo atratores estranhos em suas salas de aula, presenciais ou virtuais, ao invés de atratores fixos como Leffa (2016) desaconselha:

O professor não pode ser apenas um atrator fixo, na vã tentativa de fechar o sistema e apenas incentivar a manutenção do que deve ser preservado; tem que ser também um atrator estranho, não só acatando as turbulências ocasionais e inevitáveis que faz o sistema evoluir, mas até contribuindo para elas aconteçam. Ambos são necessários para que o sistema evolua (LEFFA, 2016, p. 10).

O ensino inclusivo de inglês é um sistema que precisa continuar evoluindo e por isso precisa ser um sistema aberto. Muitas pessoas tentam fechar esse sistema por não acolher as turbulências ocasionadas pelos alunos em situação de deficiência, os quais desafiam a linearidade ainda presente na forma de se ensinar a língua inglesa como língua estrangeira. Todavia, o caos e a desordem, provocados pelo movimento da educação inclusiva na Linguística Aplicada, fazem com que emerjam não somente desafios, mas também inúmeras possibilidades para a promoção de um ensino inclusivo de inglês, ou seu ensino como uma Língua Estrangeira Inclusiva, como discuto a seguir na última seção deste capítulo.

4.4. Desafios e Possibilidades para o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva

Nesta seção, apresento algumas reflexões sobre alguns desafios e possibilidades para o ensino inclusivo de inglês ou o seu ensino como Língua Estrangeira Inclusiva (LEI). Essas reflexões foram subsidiadas pelas discussões realizadas nas seções anteriores deste capítulo e relacionamse ao último objetivo específico desta pesquisa, a saber, refletir, com base nos aportes teóricos escolhidos, acerca dos desafios e das possibilidades do ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva na elaboração de atividades e nas interações com alunos em contexto de inclusão.

4.4.1. Desafios para a promoção de uma Língua Estrangeira Inclusiva

Com base nas interações com as professoras, considero relevante elencar pelo menos quatro grandes desafios para o ensino de inglês como uma LEI: A dissociação das desigualdades sociais e econômicas no mundo globalizado e do inglês como lingua franca; A incompreensão da escola como um sistema adaptativo complexo; A estigmatização da deficiência e O reconhecimento das limitações do laudo médico na escola.

4.4.1. 1. A dissociação das desigualdades sociais e econômicas no mundo globalizado e do inglês como *lingua franca*

Não há como negar que a língua inglesa se tornou uma língua hegemônica na atualidade (RAJAGOPALAN, 2010). Essa hegemonia também foi consolidada pela globalização que a

propagandeia como a sua língua oficial para proclamar o rompimento de fronteiras não só geográficas, mas também acadêmicas, tecnológicas, políticas, dentre outras. Como temos presenciado no mundo todo, as fronteiras não só permaneceram, como também foram intensificadas pelos abismos causados pelas desigualdades sociais e econômicas (CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2007. p. 13). Essas desigualdades são persistentes e acentuam-se a cada dia.

Assim, é preciso reconhecer que grande parte dos textos (escritos e/ou orais) que circulam em língua inglesa, como a atual *lingua franca*, são os textos que naturalizam essas desigualdades. Isso significa que não podemos separar a língua franca utilizada pela globalização das desigualdades produzidas ou acentuadas pela própria globalização. As desigualdades sociais e econômicas afetam milhões de pessoas em todos os aspectos de suas vidas ao passo que elas mantêm os privilégios de outras. As pessoas mais afetadas historicamente por essas desigualdades são as mulheres, os pobres, as pessoas negras, as pessoas de diferentes orientações sexuais, as pessoas em situação de deficiência e as pessoas com todas essas interseccionalidades (BILGE, 2009; AKOTIRENE, 2020).

Essas pessoas tiveram seu direito à educação e, consequentemente, ao acesso a uma língua estrangeira, negado. Não podemos nos esquecer que a mesma língua estrangeira que naturaliza desigualdades também pode ser usada para questioná-las. O primeiro questionamento a ser feito reside no fato de que a língua inglesa, como língua estrangeira que figura atualmente como língua franca, ainda não é um direito garantido a todos.

O ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira precisa ser estendido a todos não como uma garantia de ascensão social e econômica, mas como parte de um movimento de inclusão e garantia de direitos de qualquer cidadão. Em outras palavras, uma Língua Estrangeira Inclusiva é um ato político de enfrentamento de privilégio no mundo globalizado.

4.4.1.2. A incompreensão da escola como um sistema adaptativo complexo

Poucas pessoas discordam da ideia de que a escola é um lugar **complexo**. O sentido da palavra complexo, ao se referir à escola, é a ideia de **complicado** e **difícil**. Contudo, a escola assim

como muitos outros espaços, é um sistema composto de muitos elementos que estão interrelacionados e interagindo em si de forma dinâmica. São alguns desses elementos: o professor, o aluno, o currículo, os métodos de ensino e os instrumentos de avalição. A relação dinâmica entre esses diversos elementos, que por si só também são sistemas complexos em si mesmos, ressalta a necessidade de se compreender a escola como um grande sistema adaptativo complexo que abrange muitos sistemas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A incompreensão desse fato faz com que a escola seja vista como um sistema simples cujas partes não interagem entre si. Isso, por sua vez, propicia uma visão de ensino e aprendizagem pautado no paradigma reducionista (MORIN, 2005; PALAZZO, 1999).

Segundo esse paradigma, podemos isolar um dos componentes do sistema para investigá-lo, desconsiderando, por exemplo, as trocas e emergências que surgem da inter-relação entre todos os elementos. Exemplificando isso, temos a ideia de que os alunos em situação de deficiência na escola são elementos externos à escola que eles são compreendidos quando são diferenciados ou até mesmo removidos desse sistema, como no caso das escolas especializadas.

O efeito rebote disso é a crença de que a presença do aluno em situação de deficiência na escola é um desafio para o ensino e aprendizagem. Na verdade, aluno em situação de deficiência é, assim como os demais alunos, parte desse sistema. Dessa forma, sua presença ali é fruto do seu direito como cidadão, parte do sistema, e não da benesse das outras pessoas ou leis que fazem parte desse sistema.

4.4.1.3. A estigmatização da deficiência

A não celebração das diferenças (MANTOAN, 2015) teve como desdobramento histórico a estigmatização da deficiência como uma marca (um estigma) condenatória das diferenças que os indivíduos possuem. As pessoas em situação de deficiência vivem diariamente diversas opressões resultantes das barreiras físicas e atitudinais. Essas barreiras físicas e atitudinais **contam** para a pessoa que ela tem uma **deficiência** ou que ela não tem algo que deveria ter.⁸²

⁸² Agradeço ao grande sociólogo Alessandro Domingos de Souza que, em uma de nossas inúmeras e saudosas conversas sobre racismo, me deu um grande *insight* ao me explicar que uma criança negra "descobre-se" negra a partir do racismo praticado contra ela.

Do contrário, ela seria simplesmente uma pessoa cuja deficiência é mais uma de suas características como ser humano. A estigmatização da deficiência continua sendo um grande empecilho para um ensino inclusivo, o que inclui uma língua estrangeira. Não é incomum que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ainda privilegie determinados grupos que fazem parte do clube seleto de aprendizes (LEFFA, 2007), cujos corpos estão em consonância com os padrões hegemônicos estabelecidos por uma classe dominante.

4.4.1.4. O reconhecimento das limitações do laudo médico na escola

Conforme já discuti em outros momentos, o laudo médico suscita um grande debate no que se refere ao atendimento educacional especializado. Por um lado, ele serve para que o aluno tenha direito a uma medicação e à assistência multidisciplinar importante para o seu desenvolvimento. Por outro, ele tem sido usado na escola como um manual de **profecias** sobre o futuro educacional dos alunos em situação de deficiência.

Um dos desdobramentos disso é a adaptação de atividades que tendem a ser infantilizadas ou que mutilam diversas habilidades e competências que os alunos têm o direito de explorar ao longo de sua aprendizagem. A adaptação de atividades baseadas no laudo médico fomenta uma linearidade e uma previsibilidade do processo de ensino e aprendizagem que são incondizentes com a concepção desse processo como um sistema adaptativo complexo. Além disso, a linearidade e a previsibilidade endossada pelo laudo médico dentro da escola nega a diversidade dos alunos e impõe um processo de colonização dos corpos e do comportamento das pessoas em situação de deficiência. Isso ocorre quando a escola permite que o laudo médico reproduza "a conveniência e os interesses daqueles que estão do lado de cá da fronteira, ignorando os acontecimentos letais (físicos e/ou psíquicos) dos que estão do lado de lá, dos colonizados" (ORRU, 2017, p.1141).

Infelizmente, ainda testemunhamos a segregação dos alunos em situação de deficiência dentro da escola como alunos colonizados e colocados em um regime de separação, ou de "apartheid" (ORRU, 2017, p.1140), que os privam do acesso pleno ao ensino e aprendizagem dentro das escolas.

4.4.2. Possibilidades para o ensino na turma de inclusão

Os desafios apresentados na seção anterior não devem paralisar aqueles envolvidos com a educação inclusiva. Conforme vimos nas seções anteriores, há muitas possibilidades para a promoção do ensino inclusivo de inglês ou o inglês como Língua Estrangeira Inclusiva. Destaco seis possibilidades que emergiram da realização dessa pesquisa com as professoras participantes, a saber, *O reconhecimento da diversidade e do direito à diferença; O alunos como agência e dotados de autonomia em sua aprendizagem; O uso de tecnologias e suas affordances;* A valorização das múltiplas linguagens da inclusão; A promoção da inclusão pela criticidade e Desordenar para incluir.

4.4.2.1. O reconhecimento da diversidade e do direito à diferença

O reconhecimento da diversidade que está em nós, e em tudo que nos cerca, corresponde ao reconhecimento das infinitas possibilidades de troca de energia dentro dos diversos sistemas dos quais fazemos parte (VETROMILLE-CASTRO, 2007). Como já vimos, a escola é um sistema adaptativo complexo e a diversidade é uma das características desses sistemas. Uma outra característica desses sistemas é a heterogeneidade ou a diferença que se faz presente nos elementos do sistema. Dessa forma, a diferença (heterogeneidade) e a diversidade são recursos para uma educação inclusiva. Conforme afirma Camargo (2017, p.1), a "diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração".

Uma Língua Estrangeira Inclusiva valoriza a diversidade e as diferenças como estratégia de ensino e aprendizagem. Essa estratégia é exemplificada pela valorização dos diferentes estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, identidades e interseccionalidades que se articulam contra a cultura da igualdade (MANTOAN, 2009). A cultura da igualdade invisibiliza, quando não demoniza, a diversidade e a diferença por meio de discursos tais como "somos todos iguais". Retomando as palavras de Santos (2003, p.53): "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza".

4.4.2.2 Os alunos como agência e dotados de autonomia em sua aprendizagem

Os alunos, independentemente de estarem em situação de deficiência ou não, são sujeitos históricos, sociais, culturais além de seres biológicos. Essa existência multifacetada os caracteriza como sistemas complexos que podem lançar mão de diversas experiências e conhecimentos para interagir e agir socialmente (STONES, 2010). Isso caracteriza os alunos como agência no sentido de serem por si só espaços de conhecimentos e saberes a serem articulados e desenvolvidos.

Os alunos como agência também têm autonomia ou uma capacidade de tomar decisões sobre seu aprendizado e até mesmo de se auto-organizarem em função dessas decisões ou escolhas que eles fazem (MENEZES, 2006). Tanto a agência como a autonomia nos lembram que os alunos precisam ser valorizados pela sua capacidade de usar sua bagagem social, cultural, intelectual e biológica ao passo que interagem com outras pessoas. Uma Língua Estrangeira Inclusiva é uma oportunidade de se ensinar e aprender uma língua estrangeira, como a língua inglesa, por exemplo, para reconhecer que as pessoas, independentemente de suas deficiências, não são sujeitos que simplesmente estão na sala de aula para **receber** algum conhecimento ou para que outros tomem decisões para elas. Em uma direção oposta, um ensino inclusivo considera os conhecimentos dos alunos, seus sentimentos e suas escolhas que revelam como ele quer "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar" (FREIRE, 1996, p. 18).

4.4.2.3. O uso de tecnologias e suas affordances

Ao se pensar nas as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de inclusão, precisamos ir além da ideia de tecnologias assistivas (PASSERINO, 2010; CASTELLS, 1999) para que as pessoas em situação de deficiência eliminem barreiras físicas para sua aprendizagem. Um ensino inclusivo de uma língua estrangeira reconhece que diversas tecnologias disponíveis através de diferentes aplicativos, como o *WhatsApp*, podem ser explorados no sentido de permitir que os alunos se expressem de formas diferentes. Os alunos podem ser encorajados a utilizar as tecnologias da

informação e da comunicação disponíveis na escola e em sua casa para fazerem escolhas voltadas à sua aprendizagem com base nos propiciamentos, ou *affordances*, dessas tecnologias. Na perspectiva inclusiva, considero que uma das principais *affordances* das tecnologias da informação e da comunicação, além de seu caráter assistivo, é dar ao aluno a chance de aprender e se expressar usando a multimodalidade (JEWITT; KRESS, 2001) presente nos textos que circulam no ambiente digital.

4.4.2.4. A valorização das múltiplas linguagens da inclusão

Como já discutido anteriormente, vivemos em uma sociedade grafocêntrica (RAMOS, 2016) que valoriza a escrita tradicional e a codificação das palavras como instrumentos de aferição da alfabetização nas escolas. Contudo, além do código escrito, convencionado por letras, sílabas e palavras, o mundo em que vivemos possui múltiplas linguagens. As múltiplas linguagens fazem parte da nossa experiência como seres humanos que podem explorar imagens, sons, movimentos, cheiros, texturas, dentre outras formas de expressão das coisas ao nosso redor. O ensino inclusivo de uma língua promove uma diversidade de semioses para que cada aprendiz possa "pegar seu quinhão" (RAMOS, 2016, p.71) em um repertório de linguagens que aumenta à medida que aprendemos com todos os alunos, inclusive com os alunos em situação de deficiência, quais linguagens eles utilizam e quais eles gostariam de explorar.

4.4.2.5. A promoção da inclusão por meio da criticidade

Uma das principais metas da educação inclusiva, se não for a mais importante, é possibilitar que as pessoas historicamente desprivilegiadas, como os alunos em situação de deficiência, possam exercer sua cidadania como um desdobramento do acesso à educação. Contudo, isso não é possível sem que a própria educação esteja pautada nas práticas sociais em que esses indivíduos estão ou estarão inseridos. Nessa mesma direção, Freire (1996, p.15) faz a seguinte pergunta: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?". Em outras palavras, eu diria que Freire está se referindo à importância da criticidade no currículo escolar como forma de exercício da cidadania. Através da criticidade, podemos ressignificar o que e

como algo é ensinado na escola, o que inclui o ensino e aprendizagem de inglês na escola. Afinal, o acesso a uma ou mais línguas estrangeiras é um direito de todo cidadão.

Uma vez que se promova o acesso a uma língua estrangeira, ela somente será inclusiva se ela resgatar um modelo interdependente de letramento crítico (JANKS, 2013) que não só discuta o acesso aos textos mas que resista à dominação imposta por eles, bem como que explore sua diversidade e *design*. A criticidade deve permear o trabalho a partir de um ensino inclusivo que promova "a descolonização de materiais didáticos (...), a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno" (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

4.4.2.6. Desordenar para incluir

Como já sabemos, uma língua é um sistema adaptativo complexo e a "desordem faz parte do sistema" (VETROMILLE-CASTRO, 2007 p,101). Embora a palavra desordem possa, a princípio, ter uma conotação negativa, a própria "organização surge espontaneamente a partir da desordem (PALAZZO, 1999, p.4). Palazzo explica que a desordem permite a emergência de novas estruturas ou comportamentos no sistema que lhe permitem ter uma nova organização, isso garante, inclusive, sua dinâmica. Considerando essa explicação de Palazzo, vejo a sala de aula de língua inglesa como um grande sistema cuja suposta ordem é caracterizada pela linearidade dos métodos e a tentativa de homogeneização dos alunos, através da negação de suas singularidades como seres humanos e aprendizes.

Uma língua estrangeira inclusiva desestabiliza essa ordem por levar em consideração as possibilidades, particularidades e praticalidades desse contexto (KUMARAVADIVELU, 2012) e as singularidades dos sujeitos que fazem parte desse contexto. Um exemplo de desordem que propicia a inclusão é o emprego de metodologias ativas (MATTAR, 2017), que colocam o aluno como centro do processo e valorizam seu protagonismo. Além disso, nos contextos de ensino em que há alunos em situação de deficiência, a desordem deve estar presente na abertura do professor em lidar com novas formas de interagir e compreender que o aluno tem a sua forma de aprender que não é o resultado da forma como ele ensina. Essa reflexão pode ajudar os

professores a promover uma desordem que inclui quando "reavaliam práticas em seus espaços de ação específicos de ensino e incorporam mudanças na abordagem da maneira e até o ponto que seja adequado" (JENKINS et al 2011, p. 306).

4.4.4 Que a LEI seja cumprida!

A Seção 4.3 apresentou mais possibilidades do que os desafios alistados na seção 4.2. Quis, intencionalmente, destacar que para que a Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) seja cumprida precisamos focar mais nas possibilidades do que nos desafios que se apresentam em cada contexto onde se deseja promover um ensino inclusivo. Uma LEI é por si só um sistema adaptativo complexo que precisa continuar aberto e evoluindo diante de possibilidades e desafios que aparecem em sua trajetória. O ensino de inglês como uma LEI faz com que a *lingua franca* fique à beira do caos e possa assumir um novo comportamento ou estado atrator. Acredito que a criticidade é a energia que conduzirá esse sistema a uma nova fase e fará com que a LEI aconteça de formas diferentes. Afinal, por meio da criticidade, o ensino inclusivo de uma língua estrangeira será constantemente reexaminado e apontará novas demandas que incitarão novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

No capítulo seguinte apresento a conclusão dessa tese.

5. CONCLUSÃO

Sou como você me vê... posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar. (Clarice Lispector)

Com base na análise e discussão dos dados apresentados no capítulo anterior, apresento a seguir algumas reflexões que retomam as perguntas de pesquisa elencadas no capítulo introdutório. Além disso, esta seção explicita o alcance e as limitações deste estudo, de modo a fomentar outras pesquisas comprometidas com o ensino inclusivo de inglês ou seu ensino como Língua Estrangeira Inclusiva.

5.1. Revisitando a proposta da pesquisa

No primeiro capítulo, apresentei o objetivo geral desta pesquisa que foi analisar o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva nas perspectivas do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade. Em linhas gerais, o LC e a TC são duas teorias transdisciplinares que embora não sejam sinônimas, possuem importantes confluências para um ensino inclusivo de inglês ou seu ensino como Língua Estrangeira Inclusiva (LEI). Destaco que as principais contribuições dessas teorias, como pilares de uma LEI, foram a ressignificação das seguintes concepções por parte das professoras participantes: língua e linguagem, ensino e aprendizagem, papel do professor, avaliação e método de ensino.

Por meio da elaboração e da implementação de atividades pautadas nas teorias supracitadas, as professoras refletiram sobre a língua inglesa como parte de um universo que vai além de seu status como língua franca no mundo globalizado (CANAGARAJAH, 2002; JANKS, 2009). A compreensão de língua e de linguagem como sistemas abertos, que realizam trocas entre si e com outros sistemas dentro e fora da escola, foi fundamental para a promoção de um ensino inclusivo que acolhe múltiplas linguagens, de modo que os alunos em situação de deficiência possam compreender e se expressar na aula de inglês (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2016).

Essa concepção de língua e de linguagem demanda um ensino e aprendizagem ancorados em uma perspectiva crítica e multifacetada que compreende a educação como um ato de resistência e não dissociado de todos os elementos que a perpassam (FREIRE, 2019; JANKS, 2013; MARTINS; BRAGA, 2007. PAIVA, 2007). Como desdobramento disso nas atividades, as professoras relataram que, ao se ensinar e aprender uma língua estrangeira, é importante valorizar o questionamento e o pensando crítico como estratégias de enfretamento de atividades descontextualizadas ou infantilizadas para os alunos em situação de deficiência, valorizando seu estilo de aprendizagem e suas inteligências múltiplas (MANTOAN, 2009; FLEMING, 2001; GARDNER, 1983).

Além disso, elas refletiram sobre a forma como o ensino e aprendizagem são parte de um sistema com muitos componentes ao falar da importância da participação de toda comunidade escolar e dos familiares dos alunos nas ações voltadas para a educação inclusiva. Esses elementos não podem ser isolados para a compreensão de tal sistema (MORIN, 2014), e tampouco podem ser analisados em uma relação de causa e efeito. De igual importância é a compreensão de que um ensino e aprendizagem na perspectiva crítica e multifacetada concebe a aprendizagem da língua como uma oportunidade de exercício da cidadania (MORRELL, 2008), como um direito de todos. Isso só é possível quando o professor compreende seu papel como educador crítico.

A experiência das professoras com o Letramento Crítico e com a Teoria da complexidade possibilitou-lhes um reposicionamento enquanto educadoras que podem aprender em processo colaborativo não apenas entre elas, mas também com seus alunos. As professoras enfatizaram também que as referidas teorias reforçaram sua necessidade de atuar como um profissional questionador e aberto às constantes mudanças que se apresentam, considerando que seu papel é não somente lidar com o caos e a desordem, mas também provocá-los como atratores criativos na sala de aula enquanto um sistema adaptativo complexo (GLEICK, 1987; PARREIRAS, 2005; LEFFA, 2016). A atuação do professor, nessa perspectiva, tem implicações para a forma de avaliar no sentido de valorizar o que o aluno em situação de deficiência, assim como os demais, sabe a partir de suas características e experiências como aprendizes (MICCOLI, 2010).

As ressignificações apresentadas nos parágrafos anteriores também foram evidenciadas a partir da forma como as atividades foram elaboradas e implementadas. A elaboração e a implementação das atividades não se prenderam a um método específico para o ensino e aprendizagem de inglês. Isso demonstrou duas questões fundamentais sobre esses processos. Primeiramente, as particularidades, as possibilidades e as praticalidades para o ensino e aprendizagem da língua (KUMARAVADIVELU, 2012) variam de acordo com cada contexto de ensino, e nenhum método pode prever isso, principalmente se considerarmos o contexto pandêmico que sobreveio a todos nós. Em segundo lugar, o que o aluno aprende não é o resultado do que o professor ensina.

Logo, nenhum método que considere a aprendizagem como resultado de um conjunto de procedimentos lineares pode atender à demanda de contextos diferentes com sujeitos diferentes. Afinal, os métodos baseados em causalidade focam nos resultados e não nos processos que envolvem os sujeitos com suas diferenças e singularidades. A adoção de metodologias ativas permitiu que as professoras enxergassem os alunos em situação de deficiência como protagonistas no processo de aprendizagem (MATTAR, 2017) que podem usar diferentes tecnologias e suas *affordances* (PAIVA, 2009; PARREIRAS, 2005).

Além das contribuições alistadas acima, retomo a seguir as respostas para as perguntas de pesquisa, as quais retomam os objetivos específicos desta pesquisa e a contribuição do Letramento Crítico e da Teoria da Complexidade para o ensino de inglês como Língua Estrangeira Inclusiva.

5.1.1. Quais concepções têm o professor regente e o professor de apoio sobre o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência?

Tanto nas respostas dos questionários quanto nas falas das entrevistas, as professoras evidenciaram que o ensino de inglês para alunos em situação de deficiência é indispensável, considerando a língua inglesa como *lingua franca* e as demandas do mundo globalizado que a utiliza como língua de comunicação internacional para diversos fins. As professoras ressaltaram

também que o aluno em situação de deficiência, assim como os demais alunos, pode, por meio da língua inglesa, aumentar seu desenvolvimento intelectual e profissional.

Uma outra concepção apresentada pelas professoras é a ideia de que, embora possa representar por si só um desafio nas turmas regulares, a presença dos alunos em situação de deficiência possibilita a interação entre todos os alunos. Essa interação pode promover a participação dos alunos segundo suas potencialidades, geradas pelas suas diferenças, que podem servir como um recurso para a aprendizagem.

5.1.2. Quais as possibilidades e desafios para a elaboração de atividades embasadas no Letramento Crítico e Teoria da Complexidade nas concepções do professor de inglês e do professor de apoio?

Como vimos, especialmente na seção anterior, as professoras apontaram muitas possibilidades para a elaboração de atividades pautadas no Letramento Crítico e na Teoria da Complexidade. Primeiramente elas ressaltaram a forma como as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) podem servir como um recurso estratégico para aumentar o interesse dos alunos pela língua inglesa. As TDICs oferecem oportunidades para que os alunos tenham a oportunidade de não apenas ter acesso aos textos, mas também aumentar sua motivação em participar das aulas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Essa motivação está associada à possibilidade de os alunos usarem as tecnologias para exercer sua autonomia como cidadãos críticos que se posicionam diante dos textos (McLAUGHLIN; DEVOOGD; 2004). O uso das TDICs também ressalta diversas *affordances*, ou propiciamentos para aprendizagem, que passaram a ser concebida como um processo não dinâmico e não linear e que ocorrem de diversas formas não centradas no professor (BACALÁ; MURTA, 2016; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

As professoras reconheceram também que a agência e a autonomia dos alunos (MONTE-MÓR; 2007; PAIVA, 2007) são importantes recursos a serem explorados na elaboração das atividades. A agência e a autonomia dos alunos os ajudaram a tomar decisões com base nas *affordances* geradas não só pelas TDIC, assim como por tudo o que está ao seu redor (PAIVA, 2010; VAN LIER, 2004), o que inclui até mesmo seus familiares. Uma outra possibilidade de elaboração

das atividades foi a consideração de diferentes modelos de aprendizagem que se referem à compreensão de que os alunos são diferentes e não podem ter sua aprendizagem predestinada por uma única abordagem ou método. Independentemente das diferenças entre os alunos, as professoras frisaram a importância da criticidade como forma de despertar o interesse dos alunos e tornar as atividades acessíveis também no sentido de dar a todos os alunos o acesso a tarefas que valorizam sua cidadania.

Concernente aos desafios, as professoras apontaram primeiramente a dificuldade de ter acesso constante a todos os alunos assim como a resistência de uma das escolas à implementação das atividades para todos os alunos, além daqueles em situação de deficiência. Especialmente no caso dos alunos em situação de deficiência, um dos desafios foi a elaboração de atividades que pudessem trabalhar múltiplas linguagens, visto que um dos alunos não era alfabetizado. Elas mencionaram também alguns obstáculos para se realizar um trabalho colaborativo com outras professoras que alegaram ter problemas de conexão com a internet, dentre outros problemas, devido à pandemia. A pandemia foi indubitavelmente um dos maiores desafios enfrentados pelas professoras para a elaboração das atividades, considerando o aumento expressivo da carga de trabalho das professoras além das pressões emocionais que sobrevieram a todos nós nesse momento desafiador da história mundial.

Contudo, como discutido no capítulo anterior, todas essas condições iniciais foram desafios que podem ser lidos como atratores (PALAZZO, 1999) que possibilitaram diferentes emergências nas atividades elaboradas. Como exemplo disso destaco o uso de algumas TDICs que foram incorporadas ao cotidiano das professoras como por exemplo o google meet devido à pandemia. A escolha por determinados assuntos também foi relacionada às questões que a pandemia acentuou, como por exemplo, o tempo excessivo na internet por parte de muitos alunos.

5.1.3. Quais as contribuições dessa experiência de elaboração e implementação das atividades para a prática de ensino inclusiva do professor de inglês?

A experiência de elaboração e de implementação das atividades permitiram às professoras de inglês melhorar sua interação com os alunos em situação de deficiência. A melhoria dessa

interação deu-se primeiramente pela forma como elas passaram a enxergar os alunos pelas suas potencialidades e não pela sua deficiência (MANTOAN, 2015; CAMARGO, 2017). Essa mudança de paradigma foi subsidiada pelo LC e pela TC que permitiram às professoras reconhecer que o aluno em situação de deficiência é um cidadão crítico o qual faz parte da heterogeneidade e diversidade da sala de aula como um sistema adaptativo complexo (MARTINS, 2009).

Saliento ainda que uma outra grande contribuição dessa experiência foi a consciência crítica desenvolvida por elas no sentido de questionar a adaptação infantilizada das atividades para os alunos em situação de deficiência. A exemplo disso, as professoras ressaltaram a forma como a criticidade, ou questionamento que os alunos tinham de ter em algumas atividades, tornaram as atividades mais atraentes para os alunos e inclusive para elas mesmas enquanto professoras. A reflexão sobre esse processo e suas implicações ajudou as professoras a compreender que a inclusão na aula de inglês está diretamente relacionada aos seguintes fatores: (i) o questionamento de métodos engessados e o papel do laudo médico na escola e (ii) a importância da criticidade, da transdisciplinaridade e das múltiplas linguagens para se valorizar a agência e a autonomia do aluno como cidadão. Soma-se a essas contribuições, a reflexão sobre a imprevisibilidade e a desordem como inerências da interação com os alunos em situação de deficiência, assim como com os demais alunos. Essas contribuições são, no meu entendimento, insumo energético para que as professoras possam continuar promovendo um ensino inclusivo nos sistemas adaptativos dos quais elas venham a fazer parte.

5.2. Contribuições da pesquisa para o ensino inclusivo de inglês

Esta tese poderá apresentar contribuições para o ensino e aprendizagem de inglês primeiramente por não dissociar esse processo da Educação Inclusiva. Como mostrei na seção 2.1, na fundamentação teórica, a Linguística Aplicada, enquanto área transdisciplinar, precisa percorrer a estrada da Educação Inclusiva. Isso é essencial para que aprendizagem de uma língua estrangeira seja um direito de qualquer cidadão e não uma imposição da globalização e da *lingua franca* privilegiada por ela.

Em segundo lugar, esta tese pode contribuir para o ensino inclusivo de inglês por romper com o paradigma da simplicidade (MORIN, 2015) presente na ideia de que o aluno tem limitações em sua aprendizagem por ser um aluno **com** uma deficiência. Em oposição a isso, o presente trabalho pautou-se no Letramento Crítico e na Teoria da Complexidade para compreender o aluno como um sujeito **em situação** de deficiência. Nessa direção, o ensino inclusivo de inglês é uma oportunidade de se identificar e reagir diante das situações representadas por barreiras físicas e atitudinais, que estigmatizam e condenam a deficiência dos alunos. As deficiências fazem parte do direito à diferença presente nas singularidades e interseccionalidades de qualquer ser humano.

Acrescento ainda que esta pesquisa, como já discutido no capítulo anterior, demonstrou que o ensino inclusivo de inglês não se trata de um método, mas sim de um ato político. Esse ato político é expresso na forma de interagir com todos os alunos, em situação de deficiência ou não, convidando-os a explorar sua agência, sua autonomia, sua criticidade e suas múltiplas linguagens para questionar tanto os privilégios do clube seleto de falantes de inglês quanto a Disneylândia Pedagógica que eles querem manter (LEFFA, 2007; FREITAG et al, 1997).

Todas essas contribuições sinalizam e clamam pela implantação de preceitos legais visando à inclusão com base no Letramento Crítico e no paradigma da complexidade, como alternativas epistemológicas que subsidiam ações de enfrentamento à exclusão educacional da qual o ensino de inglês não está isento.

5.3. Limitações dessa pesquisa como emergências para outras pesquisas ou abertura para novos questionamentos

Ao longo desta pesquisa, deparei-me com a emergência de diversos aspectos subjacentes ao ensino inclusivo de inglês que demandariam novas pesquisas. Cito como exemplo alguns documentos que fazem parte da rotina escolar em diversas escolas públicas e particulares, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Individual dos Alunos (PDI) em situação de deficiência. Considerando o contexto de pandemia e algumas questões éticas, o acesso e a exploração desses documentos não puderam acontecer como eu desejava.

Acredito que um estudo cabal desses documentos, como elementos do sistema adaptativo complexo que é a escola, poderia ser feito no sentido de compreender melhor como eles são por si só sistemas complexos, (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que trocam energia com outros sistemas, como por exemplo a Secretaria de Estado de Educação, as políticas públicas, o laudo médico, etc. Além disso, como desdobramento dessa análise, alguns atratores dentro desses sistemas poderiam ser identificados e problematizados em termos de promoção da inclusão dentro das escolas.

Outro aspecto que não pude explorar de forma minuciosa foi a questão das tecnologias assistivas dentro da escola (PASSERINO, 2010; CASTELLS, 1999). Um estudo sobre quais tecnologias assistivas são utilizadas e como são empregadas, nos permitiria compreender suas affordances (PAIVA, 2009) e a forma como elas poderiam ser melhor exploradas para um ensino inclusivo de inglês.

Por fim, trago uma problematização que pode ser convertida em um tema de pesquisa: *o ensino inclusivo de inglês na perspectiva decolonial*. Embora minha tese traga uma perspectiva decolonial no sentido de questionar os privilégios históricos herdados por muitos grupos, ainda precisamos de muitas pesquisas que identifiquem e questionem o tipo de inclusão que está supostamente sendo promovido em diferentes contextos. Acima de tudo, a perspectiva decolonial endossa a ideia de que os alunos em situação de deficiência sejam falantes e não falados por aqueles que dizem estar promovendo a inclusão. Devido à pandemia e a questões éticas, eu fui impedido de ter contato direto com os alunos e escutá-los com suas próprias vozes. Desejo que outros pesquisadores não tenham esses entraves e possam ter esse privilégio de dialogar diretamente com aqueles alunos. Acredito e que esses aspectos, elencados nesta seção, podem ser explorados em pesquisas futuras que contribuirão ainda mais para a promoção de uma Língua Estrangeira Inclusiva.

5.4. Das considerações (que não podem ser) finais

Agora que o fim dessa tese se aproxima, ressalto que as linhas podem até se encerrar, mas as reflexões e as ações subsequentes não! Desejo que os leitores tenham lido esta tese não somente em uma perspectiva acadêmica ou técnica, mas também afetiva e reativa diante dos estigmas

sobre pessoas em situação de deficiência e sua aprendizagem de inglês. Endossei o Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade como alternativas teórico-epistemológicas e políticas para a promoção de uma Língua Estrangeira Inclusiva que combata estigmas e construa esperanças, inclusive em tempos de adversidades, como a pandemia do Covid-19 que estamos enfrentando neste exato momento em que finalizo essas linhas.

Além da pandemia, convivi com inúmeras adversidades ao longo dessa tese que quase me impossibilitaram de concluí-la. Diante dessas adversidades, pensei novamente na criança que fui, nas pessoas que me fortaleceram durante o caminho e no profissional que me tornei. Pensei também nas milhões de pessoas que morreram durante a pandemia enquanto eu escrevia esta tese. Muitas delas tinham esperança de deixar uma contribuição importante para a educação e para a humanidade. Que essa tese faça ecoar a esperança delas! Ao finalizar a tese, pensei em um atrator, um atrator chamado esperança. Cora Coralina devia saber muito de atratores e de esperança porque ela disse:

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça (grifo meu).

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001.

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, N. (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 17-43, 1999.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Apontamentos metodológicos iniciais sobre a netnografia no contexto pesquisa em comunicação digital e cibercultura. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2611-1.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, (Série Encontros com a Psicologia), 1995.

ANDREOTTI, V. **Innovative methodologies in global citizenship education**: the OSDE initiative. Global citizenship in the English language classroom. British Council, p. 40-47, 2008.

ANSTEY, M.; Bull, G. **Teaching and learning multiliteracies**: changing times, changing literacies. Delaware, USA: International Reading Association. 2006.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera**: The New Mestiza. Traducão: Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2016.

ARROYO, M. G. **Fracasso/Sucesso**: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *In*: Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

ARTILES, A. J.; Dorn, S.; Bal, A. Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with "other" differences, 1916 – 2016. **Review of Research in Education**, 40, 777–820. 2016.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M.N. **Alunos à margem das aulas de inglês**: por uma prática inclusiva. *In*: LIMA, Diógenes C. (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. n.11, p. 93-106.

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 15-14, jan./abr. 2007.

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, (11-36), 2001.

- AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica:** análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AUGUSTO, R. C. **O** processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. 2009. 228 f. Orientador: Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8TEPNZ. Acesso em: 10 mar. 2020.
- AUGUSTO. R. C. A Representação Social do negro no livro didático de Língua Inglesa. Palestra conferida no canal Palavras em Movimento. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SEkzr2Ot26A . Acesso em: 15 ago. 2020.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACALÁ, V. L. A. **Letramentos digitais de professores da educação básica**: dos operacionais aos profissionais. 2017. 224 f. Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20903/1/LetramentosDigitaisProfessores.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.
- BACALÁ, V. L. A.; MURTA, C. A. R. O ensino de línguas na perspectiva da Complexidade e do Letramento Crítico. **Revista do Sell**, [S.l.], v. 5, n. 3, dez. 2016. ISSN 1983-3873. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/1296. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BARANGER. M. Chaos, Complexity and entropy: a physics talk for non-physicists. New England Complex Systems Institute, 2000. Disponível em https://static1.squarespace.com/static/5b68a4e4a2772c2a206180a1/t/5bf58df18a922d9582757 88f/1542819314175/cce.pdf. Acesso em 20 out 2020.
- BARCELOS, A. M. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
- BAUGH, A.; CABLE, T. **History of The English Literature**. Londres: Routledge & Kegan, 5.ed. 2002.
- BAUMAN, Z. Globalização: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHRENS, M. Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento *In*:

BENTES, N. O. **Vygotsky e a Educação Especial**: Notas sobre suas contribuições. Vygostky and special education: notes on his contributions. Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. Diogène, 1 (225): 70-88, 2009.

BOHN, H. I. Linguística Aplicada. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, SC. UFSC, 1988.

BORGES. E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press, 1991.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, p. 241-258, 1986.

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal** 01. Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRAGA, J. C. F. Comunidades autônomas de aprendizagem *on-line* na perspectiva da complexidade. Orientador: Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

BRANDÃO, M. T; FERREIRA. M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.19 no.4 Marília Oct./Dec. 2013, Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. São Paulo, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/544283. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular., 2018b. Disponível

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pd f. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 07 Abr. 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial/MEC. *In*: Inclusão: Revista da Educação Especial. Edição Especial. v.4, n.1, jan. /jun. p. 7-17, 2008.

BRASIL. Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2002. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica nacioÂnal educação especial.pdf. Acesso em 06 ago. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Senado, 1996.

BRASIL. Decreto legislativo n. 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001.

BURGSTAHLER, S. Universal design in education: principles and applications. Seattle: University of Washington, 2009.

BUTLER, J. **Bodies That Matter**: On the Discursive Limits of Sex. Nova Iorque: Routledge, 1993.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2020.

CAMPOS, M. P. Alguns tensionamentos acerca dos corpos e sexualidades das pessoas deficientes. **Ulbra:** Sociedade Luterana no Brasil, 2017. Disponível em: http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=1057&codtipo=2&subcat= 54 &canal=talento. Acesso em: 18 de set. 2020.

CANAGARAJAH, A. S. Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching, Oxford University Press, Oxford. 1999.

CANAGARAJAH, S. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. *In*: BLOCK, D.; CAMERON, D. (ed.). **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (ed.). **Language and communication**, London, England: Longman, p. 2-27, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. Toronto, **Canadian Modern Review**, 1980.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTELA, G. da S. A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Orientador: Maria Aurora

Consuelo Alfaro Lagorio. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) — Faculdade de Letras, Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, A. T. de. A língua falada no ensino do português. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, Mara S. Z. de; CELANI, Maria A. A. (org.). **Linguística Aplicada** –da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, p. 15-23, 1992.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading *Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/334372467 A Tale of Differences Comparing the Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 16 jul. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Critical literacies pedagogy. In: Literacies. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. p. 145-161.

CORDEIRO, C. A. C. **A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores**: a ponta do iceberg. Orientador: Marcos José da Silveira Mazzotta. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORDER, S. P. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth: Penguin.1973.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA LEITE, P. M. C. O panorama atual brasileiro e suas implicações para uma formação inicial crítico-reflexiva. *In*: COSTA LEITE, P. M. C.; GUEDES, A. de S.; Marina Morena dos Santos e Silva. (org.). **A Linguística Aplicada e seus desdobramentos**: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no PosLin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 161-169.

COSTA LEITE, P. M. C.; SANTOS E SILVA, M. M. (org.). GUEDES, A. S. A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no Poslin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 222 p.

COSTA VAL, M. G; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos**: caderno do professor, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COSTA, H. R. da. **O discurso historiográfico da Linguística Aplicada brasileira**. Orientador: Alexandre Ferreira da Costa. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Línguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, p. 139-167, 1989.

CRYSTAL, D. English as a global language. Cambridge University Press, 2. ed. 2003.

CYPEL, S. A criança com Déficit de Atenção e hiperatividade. Atualização para pais e professores e profissionais da saúde. 2. ed. São Paulo: Editora Lemos, 2003.

DAVIS, B.; SIMMT, E. Understanding Learning Systems: Mathematics Education and Complexity Science. **Journal for Research in Mathematics Education.** 34(2), 2003. p. 137-167.

DAVIS, B.; SUMARA, D. J. **Complexity and Education**: Inquiries into Learning, Teaching, and Research. Psychology Press, Philadelphia, 2006.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. A escritura e a diferença. São Paulo, Perspectiva, 2005.

DIAS, V. L.; KOBOLT, M. E. Reflexões sobre o tratamento da inclusão em duas coleções didáticas de língua estrangeira do PNLD. Pesquisas em Discurso Pedagógico. 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23732/23732.PDFXXvmi=. Acesso em: 10 out. 2020.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methods Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. Teaching and researching motivation. Harlow, UK: Pearson Education, 2011.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Orientador: Walkyria Monte Mór. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: Letramentos críticos nas brechas da educação de professores de inglês. Orientador: Walkyria Monte Mór. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

ELLIS, J. The superstring: theory of everything, or of nothing? **Nature**, 323, 595–598, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.1038/323595a0. Acesso em: 02 nov 2020.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 73-78, 1998.

FACION, J. R. Diversidade na Aprendizagem: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). *In*: SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira. **Diversidade na Aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2005.

FÉLIX, A. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. *In.* ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística Aplicada**: Múltiplos Olhares. Brasília: Pontes, 2007.

FERREIRA, M. E. Educação inclusiva, Rio de Janeiro, 1994.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 1985.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FLEMING, N. D. V.A. R. K. Visual, Aural/Auditory, Read/Write, Kinesthetic. New Zealand: Bonwell Green Mountain Falls, 2001.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. J. **More education/integration**. The G. Allan Rocher Institute, Toronto, 1987.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault (1977). *In*: Ditos & Escritos IX: **genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 44-77, 2014.

FOUCAULT, M. Os Anormais. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT. Dits et écrits IV (1980, 1988). Paris: Gallimard, 2006.

FRANÇA, L. S; IFA, S. Compreendendo inglês nas aulas do projeto de extensão casas de cultura no campus da universidade federal de alagoas: letramento crítico com temas enfocando estereótipos e preconceitos. **Revista X**. Curitiba, volume 14, n. 3, 292-304, 2019.

FRANÇA, L. S; IFA, S. Shaping the social practices of reading. *In*: S. Muspratt. A. Luke and P. Freebody, eds. **Constructing critical literacies**: Teaching and learning textual practice, p. 185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

FRANCO, C. de P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rhla.v12i1.1239. https://doi.org/10

FREEBODY, P.; LUKE, A. **Literacies programs**: Debates and demands in cultural context. Prospect: Australian Journal of TESOL, 5(7), p. 7-16, 1990.

FREIRE, P. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra? Paulo Freire, Donaldo Macedo. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**, Paz e Terra, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, Taylor & Francis *Online*, v. 4, n° 2, p. 225-242, 2013, Disponível em: https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071. Acesso em: 10 out. 2019.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Education for Critical Consiousness. Seabury: New York, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 71. ed., 2019.

FREIRE, P. **Pedagogy of Hope**: Reliving Pedagogy of the Oppressed. Continuum Press: New York, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. MACEDO. D. **Literacy**: Reading the Word and the World. London: Bergin and Garvey, 1987.

FREITAG, B. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2. ed. 1988.

FREITAG, B. et al. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez. 3. ed. 1997.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA V. O Livro Didático em Questão. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the New Capitalism and schools. *In*: In Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (pp. 41-66). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203979402-9. Acesso em 10 set 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, p. 43-68, 2000b.

GEE, J. P. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**. Ideology in Discourses (London, Falmer Press). 1990.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. *In*: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in context. London: Routledge, p. 180-196, 2000a.

GELL-MANN. **What is complexity?** Remarks on simplicity and complexity by the Nobel Prize-winning author of The Quark and the Jaguar. John Wiley & Sons, Inc. 1995. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cplx.6130010105 . Acesso em 25 nov 2020.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GIROUX, H. Theory and Resistance in Education. Greenwood Publishing Group, 1983.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: Revista em Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm > Acesso em 05 Nov 2020.

GLEICK, J. Caos: a criação de uma nova ciência. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de janeiro: Campus, 1987.

GOMES DE MATOS. F. C. Mais 10 anos de Linguística Aplicada no Brasil: 1975-1985. **Revista HELB**. n. 7, 2013. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/217-mais-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-pais. Acesso em: 02 out. 2020.

GOMES, L. F. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

GROFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, mar. 2008, p. 115-147.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *In:* Transmodernity: **Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, 1 (1), 1-37, 2011.

HALL, S. A identidade na pós-modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. *In*: FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (ed.). **The ecolinguistics reader**: language, ecology and environment. London: Continuum, 2001, p. 175-202.

HAND, K. L. **Teaching to learning styles**: leaders guide. Alexandria, VA: ASCD, 1992

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. *In*: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (ed.). **Literacy, Society, and Schooling**: A reader. USA: Cambridge University Press, p. 15-26, 1986a.

HINE, C. **Virtual ethnography**. 2000. Disponível em: http://socantcafe.org/uploads//2009/10/hine-2000-virtual-ethno.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

HOLLAND, J. H. **A ordem oculta**: como a adaptação gera a complexidade. Tradução: José Luís Malaquias. Lisboa: Gradiva, 1997.

HORN, J. Human research and complexity theory. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 1, p. 130-143, 2008.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

863X1999000200004&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 11 de abr. 2020.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 381 p. p.269-293, 1972.

JANKS, H. (ed.) **Critical Language Awareness Series** (Johannesburg, Hodder and Stoughton and Wits University Press), 1993.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, Taylor & Francis *Online*, v. 4, n° 2, 2013, p. 225-242. Disponível em: https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071. Acesso em: 10 out. 2019.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. **Educational Review**, 52(2), 175-186. 2000.

JANKS, H. **English as a lingua franca**: interpretations and attitudes. World Englishes, 28.2: 200–207. 2009.

JANUÁRIO, G; MANRIQUE, A. L.; PIRES, C. M. C. Conceitos de Affordance e de Agência na Relação Professor Materiais Curriculares em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 60, p. 1 – 30, abr. 2018.

JANUZZI, G. S. M. A luta pela educação do deficiente mental, Campinas, São Paulo: 1992.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28, No. 2. 2009.

JENKINS J. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. Language Teaching, v. 44, n. 3, p. 281 – 315, July, 2011.

JEWITT, C., Kress, G. (eds.). Multimodal literacy. New York: Peter Lang. 2003.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, p. 69-90, 2013.

JORDÃO, C. M. Identidades e Letramentos em Discurso. *In*: SILVA, K. A. da; ARAÚJO, J. (org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. São Paulo: Pontes, 2015.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, dez. 2007.

JORGE, M. L dos S. Livros didáticos de língua estrangeiras: construindo identidades positivas. *In*: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

JORGE, M. L. S. Educador e Educando: Dimensão relacional da educação em experiência positiva na escolarização de adolescentes. Orientador: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti. 2007. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues and resources. Language Teaching, 25: 1-14,1992.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies. London and NY: Routledge, 2006.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percursão rumo ao debate. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

KOZINETS, R. Netnography 2.0. *In*: BELK, R.W. **Handbook of qualitative research methods in marketing**. Northampton, MA, EUA: Edward Elgar Publishing, 2007.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Inc., 1982.

KRESS, G. **Making signs and making subjects**: the English curriculum and social futures, Professorial Lecture, Institute of Education, London University. 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, Cap. 5, p. 28-148, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macro strategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 339 p, 2003.

LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

LANKSHEAR, C.; GEE, J. P., Knobel, M.; Searle, C. Changing Literacies. Buckingham: Open University Press. 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; McLaren, P. Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. A. Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. *In.* Atkinson, D. (org.). **Alternative Approach to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. Applied Linguistics, 18 (2), 141-165.1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Complex dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? Language Teaching, v. 45, n. 2, p. 202-214, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: a new way to think. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** *On-line version*. vol.13 n.2. Belo Horizonte. Apr. /June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820130002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. *In*: **Bilingualism**: **Language and Cognition** 10(1), 2007, p. 35-37. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S136672890600277X. Acesso em: 03 jun. 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: The Lesson Continues. In: **Complexity Theory** and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman. Lourdes Ortega e Zhao Hong Han (Orgs). John Benjamins Publishing Company, 2017. p 11-41.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSON, J.; MARSH, J. **Making Literacy Real**: Theories and Practices for Learning and Teaching. London: Sage, 2005.

LASTÓRIA, L. A. N.; *et al.* (org.). **Escritos de Teoria Crítica e Educação**: contribuições do Brasil e da Alemanha. Coleção Teoria Crítica 3. São Paulo: Nankim Editorial, 2015.

- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem,** v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710 . Acesso em: 25 maio 2020.
- LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In*: **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. LEFFA, V. J. (org). Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V. J. **Pra que estudar inglês, profe?** Auto-exclusão em língua estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 12 jun. 2020.
- LIMA, D. C. Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalização do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. *In*: BARROCO, S. M. S.;
- LIMA, F. J. de; TAVARES, F. dos S. S. Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência. 2012. Disponível em: http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html. Acesso em: 10 jul. de 2020.
- LOPES, M. C. L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras. Paraná, 2006.
- LORENZ, E. N. The essence of chaos. Seattle, WA: University of Washington Press, 1996.
- LUKE, A. **Critical Literacy**: Foundational Notes, Theory into Practice. New York. Routledge, 2012.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. *In*: MUSPRATT, S..; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**: Teaching and learning textual practice, p. 185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.
- MACE, R. *et al.* Accessible environments: toward universal design. *In*: PRIESER, W. E.; VISCHER, J. C.; WHITE, E. T. (ed.). **Innovation by design**. New York: Van Nostrand Reinhold, p. 187-219, 1990.

MACHADO. R. Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a Cultura Escolar *In*: **O desafio das diferenças nas escolas**. MANTOAN, M. T. E (org.). Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 2. ed. 2009, p. 69-75.

MAFFEZOLI, R. R. "**Olha, eu já cresci**": a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma pedagogia da diferença. Projeto Diversa, out de 2013. Disponível em: http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php? Acesso em: 10 set 2019.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241004.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

MANTOAN, M.T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Revista Diversa**. Disponível em: <a href="https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/#:~:text=A%20diferen%C3%A7a%20n%C3%A3o%20cabe%20nesses,n%C3%A3o%20se%20encaixam%20plenamente%20nelas. Acesso em: 30 ago. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.,** Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M.T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, p. 13-20 e 27-34, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. *In:* **Nova Escola**, maio, 2005.

MANTOAN, M.T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. MANTOAN, M. T. E. (org.). Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 2. ed., 2009.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622. Acesso em: 08 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Teachers education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**. Número spéciale, p. 52-54. Montréal (Québec) Canada, 1999.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, A. C. A emergência de dinâmicas complexas em aulas *on-line* e face a face. *In*: PAIVA, V. L. M. O.; DO NASCIMENTO, M (eds.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 149-171.

MARTINS, A. C. S. A emergência de eventos complexos em aulas *on-line* e face-a-face: uma abordagem ecológica. Orientador: Vera Lúcia Menezes de

MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007.

MATENCIO, M de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, S.P.: Mercado da Letras, 1994.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATTAR, J. R; RAMOS, D. K. **Metodologia da <u>pesquisa</u> em educação**. 2020. Disponível em: https://moocead.net/course/view.php?id=12. Acesso em: 22 abr. 2020. Conteúdo disponibilizado no MOOC MPE.

MATTOS, A. M. A. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. Orientador: Walkyria Maria Monte Mór. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: introducing Critical Literacy in The EFL Classroom. *In*: Pedagogia. Nova Science Publishers, 2012.

MATTOS, A. M. A.; PASCOAL, L. A. V. Letramento Crítico e Avaliação nas Aulas de Inglês: Possibilidades para Integração. (**Con)textos Linguísticos**, v. 13, p. 27-50, 2019.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas. 2001.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, Pós-colonialismo e pedagogia. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, cap. 1. p. 9-40, 1993.

MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. Critical Literacy. Enhancing Students Comprehension of Text. NY Scholastic, 2004.

MEDRADO, B. (org.). **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras**: políticas, educação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, p. 21-31, 2014.

MEDRADO, B. Formando para Incluir: contribuições da Linguística Aplicada. *In.*: JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editora, p. 263-284, 2016.

MEDRADO, B. P. CELANI, M. A. A. (org.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na educação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017.

MEDRADO, B. P; CELANI, M. A. A. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. *In*: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico] / (org.). Elaine Mateus, Juliana Reichert Assunção Tonelli. São Paulo: Blucher, 2017. p. 203-220. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319294229_A_Lei_Brasileira_de_Inclusao_as_antigas_e_novas_demandas_para_a formação_de_professores_de_linguas. Acesso_em: 05 jul. 2020.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. & MONTE MOR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasilia: MEC. 2006.

MESQUITA. P. P. P; DIAS. R. S; LIMA, T. S. Repensando a competência comunicativa sob a ótica da complexidade. **Revista Desempenho**, ano 10, n. 16, dezembro/2011. Disponível em: www.revistadesempenho.org.br. Acesso em: 07 set. 2020.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S; LIMA, C. V. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a04v12n1.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

MISÉS, R. A. A criança deficiente mental, uma abordagem dinâmica, Rio de Janeiro, 1977.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windys Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

MITTLER, P. Rumo à inclusão. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 60-74, 2016. Disponível

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996. Acesso em: 31 out. 2020.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 113-128, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, vol. 5: 3-14. 1998.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A**. v. 24, n. 2. p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-23, 1996.

MONTE-MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

MONTE-MÓR, W. Letramentos, construção de sentidos e expansão interpretativa: práticas em discussão. Minicurso proferido na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MORGAN, W. Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible. London: Routledge, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. Ed. Porto Alegre, Editora Sulina, 2005.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MORIN, E. **Restricted Complexity, General Complexity**. Colloquium "Intelligence de la complexité : épistémologie et pragma-tique", Cerisy-La-Salle, France, June 26th, 2005. 2008. Diponível em : https://arxiv.org/pdf/cs/0610049.pdf. Acesso em 19 dez 2020.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Línguas Estrangeiras. Curitiba: IBEPEX, 2008.

MORRELL, E. Critical Literacy and Urban Youth, Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation. NY. Editora Routledge, 2008.

MOURA, L. C. M. de. **A deficiência nossa de cada dia**: de coitadinho a super herói. São Paulo: Iglu, 1992.

MOURA FILHO, A. C. L. Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, mar. 2013.

MULIK, K. B.; REIS, E. I. dos. Letramento Crítico, Ensino de Línguas Estrangeiras e Questões Filosóficas: Diálogos Com Bourdieu e Derrida. **Revista Pensares em Revista**, UERJ, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38953. Acesso em: 25 jun. 2020.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NIETZSCHE, F. Assim Falava Zaratustra, Guimarães Editores, Lisboa, 1989.

NORTON, B. **Identity and language learning** – gender, ethnicity and educational change. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ODELL, J. **Agents and emergence. Distributed computing**, October, 1998, p. 45–50. Disponível em: http://www.jamesodell.com/DC9810JO.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

OGAWA, M. N.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. **Teoria da complexidade**: impactos na formação docente. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Curitiba/PR. 2016.

OLIVEIRA, I. F. L.; CASTELA, G. S. Alfabetização e/ou letramento: implicações para o ensino. **Revista Eletrônica Travessias**, v. 7, n. 1, 17. ed. 2013.

OLIVEIRA, R. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. *In*: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2009. p. 13-34.

- OMS. **Organização mundial da saúde.** Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf . Acesso em: 23 jun. 2019.
- ORRU, S.E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, 2017.
- OPEN **Space for Dialogue and Enquiry**. England: Nottingam University, 2012. Disponível em: http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/pdresourcepack.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Yorque, 2006.
- ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da Filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 31(62), 1127-1158, 2017. Disponível em:
- http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/33115. Acesso em: 06 out. 2020.
- PAIVA, M. R. F. *et al.* **Metodologias ativas de ensino aprendizagem**: revisão integrativa. Sanare, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, 2016.
- PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, (77-127), 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. 2002. Memorial (Professor titular) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- PAIVA, V. L. M. de O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. Disponível em: http://www.veramenezes.com/caos.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.
- PAIVA. V. L. M. de O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.
- PAIVA, V. L. M. de O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.
- PAIVA. V. L. M. de O. O Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. C. (o rg.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:** reflexão e prática.1. ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p. 23-36.

- PAIVA. V. L. M. de O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos, 2011. Disponível em: http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.
- PAIVA, V. L. M. de O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In*: LIMA, D. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 31-38.
- PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas Adaptativos Complexos:** lingua(gem) e Aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011.
- PALAZZO, L. **Complexidade, caos e auto-organização**. 2004. Disponível em: http://algol.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html. Acesso em: 05 out. 2020.
- PARREIRAS, V. A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa. Orientador: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005, p. 80-102. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-69TQ6C/ppgestudoslinguisticos_vicenteaguimarparreiras_tesedoutorado.pdf?s equence=1>. Acesso em: 03 set. 2018.
- PASCOAL, L. A. V. **Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e educação de professores**: possíveis relações com letramento crítico. Orientador: Andrea Machado de Almeida Mattos. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.
- PASSERINO, L. M. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL [**Anais**] Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2010.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001.
- PENNYCOOK, A. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-83, 2006.
- PENNYCOOK, A. Teaching with the Flow: Fixity and Fluidity in Education. Asia Pacific Journal of Education. 25.1: 29-44.200.5

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PERRENOUD, P. A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal. **Calidoscópio**, n.1, p.5-14, jan/abr. 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINHEIRO, I. Q. Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa. Orientador: Junia de Carvalho Fidelis Braga. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AM8FPR/1/disserta o ivana queiroz pinheiro.pdf. Acesso em 01 nov. 2020.

PRANDI, L. R. et al. Inclusão social: os estigmas sociais mediante a profissionalização e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Rev. Ciênc. Empres.** UNIPAR, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 87-112, jan./jun. 2015.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica do inglês e seus reflexos no Brasil. *In*: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. *In*: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

RAJAGOPALAN, K. O World English: um fenômeno muito mal compreendido. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (org.). **Inglês como língua franca**: Ensinoaprendizagem e educação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-57, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, p. 149-168, 2008.

- RAJAGOPALAN, K. Sobre a indissociabilidade do historiar a linguística do próprio fazer da linguística. D.E.L.T.A., v. 5, n. 2, p. 225-240, 1989.
- RAJAGOPALAN, K. "World English' or 'World Englishes'? Does it make any difference? International Journal of Applied Linguistics. Vol. 22 No. 3, 2012.
- RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: Silva, K. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinha**. Campinas: Pontes, 2010.
- RAMOS. C. L. **O "laudo" na inclusão de alunos no ensino regular**: uma estratégia da governamentalidade biopolítica. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1947-0.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.
- RAMOS. R. **Inclusão na Prática**: Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva.3. ed. Editora Summus, 2016.
- RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução: Almiro Piseta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REYBOLD, L. E.; LAMMERT, J. D.; STRIBLING, S. M. Participant selection as a conscious research method: thinking forward and the deliberation of 'emergent' findings. **Qualitative Research published** *online* 30. November 2012. Disponível em: http://qrj.sagepub.com/content/early/2012/11/30/1468794112465634. Acesso em: 11 fev. 2013.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In*: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 53-79.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSA, S. P.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. da S. G. de (org.). **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
- SÁ. R. L. Internacionalização, hospitalidade e ideologia por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento. Orientador: Érica Luciene Alves de Lima. 2020. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 2020.
- SÁ, R. L.; SECCATO, M. G. Políticas Linguísticas e Vozes Silenciadas: Um Olhar Sob as Lentes da Linguística Crítica. *In*: Sá, R. L. de; SOUZA, E. M.de F.; MORAES, E. M. de A.

- (org.). **Políticas de Ensino e Aprendizagem:** Enfoques nos Objetos e na Educação Docente. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 15-34.
- SADE, L. A. R. Comunidades, identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.
- SANCHES, I; TEODORO. A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83. Disponível em : www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf. Acesso em 20 dez 2020.
- SANCHEZ, C. **Onde está a Deficiência?** Site Bengala Legal. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/claudia-sanchez. Acesso em 21 dez. 2020.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, C. L. B. dos. A sessão reflexiva na educação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse? *In*: Encontro Estadual De Didática E Prática De Ensino, 4, 2011, Goiânia. **Anais**. Goiânia, GO: PUC, 2011. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf. Acesso em: 10 out 2020.
- SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.
- SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Notas críticas de Tullio de Mauro. Paris: Payot, 2005.
- SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 919-939. 2013.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2014.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SHOR, I. What is critical literacy? **Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice**, v. 4, n. 1. Cambridge, Massachusetts: Lesley College. Available, 1999.

- SINGERFELD, A. F.; BAR-YAM, Y. **An Introduction to Complex Systems Science and Its Applications**. Hindawi, Volume 2020. Disponível em: http://downloads.hindawi.com/journals/complexity/2020/6105872.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110, 2004.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, A. J. C. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. Editora UFLA, Lavras, 2020.
- Silva, E. A. da; Brum, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de educação continuada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: 186-201, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759x 201. Acesso em: 12 maio 2019.
- SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada** A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo, CEDAS, 1987.
- SILVA, W. A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos. Orientador: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.
- SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, p. 201- 212, 2018.
- SIQUEIRA, A. D. S; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n.1, p. 127-149, 2012.
- SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In.*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, p. 15-34, 2006.
- SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.
- SNYDER, C. R. *et al.* The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. **Journal of Personality and Social Psychology**, 58, 1991.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.). Vera Massagão Ribeiro – 2. ed. São Paulo, global, 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, V. V. S. Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos. *In*: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. do. (org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte MG: UFMG, 2009. p 93-11.

SOUZA. G. R. Novos Significados para o Ensino e Aprendizagem de inglês: O letramento crítico em uma turma de aceleração. Orientador: Míriam Lúcia dos Santos Jorge. 2014. 256 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9R3NER/1/1598m.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

SPIVEY, M. **The Continuity of Mind**, Oxford: Oxford University Press, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 1999.

STONES, R. Ação e agência. *In*: SCOTT, J. (org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 13-17.

STREET, B. V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? **Linguistics and Education**, vol.10 (1), 1-24, 1988.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In*:

STREET, B. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. V. Social Literacies: critical approaches to literacy in development, etnografy and education. Londres, Longman, 1995.

SUAREZ- OROZCO, M.; BAOLIAN QIN-HILLIARD, D. (ed.). **Globalization:** Culture and Education in the New Millennium. University of California Press and Ross Institute: Berkeley, p. 38-55, 2004.

TFOUNI, L. V. Escrita, alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 1995.

- TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sóciodiscursiva. **The Especialist**, vol. 31, n° 2, 2010a.
- TILIO, R. C. Identidade e multiculturalismo em textos e atividades de leituras em livros, didático de inglês. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17.,2009. Campinas. **Anais** do 17 ° COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/portal.html. Acesso em: 20 jul. 2020.
- TILIO, R.; MULICO, R. V. O nascimento da LA contemporânea à luz dos sistemas complexos: uma aproximação conceitual. *In*: JORDÃO, C. (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, p. 59-84, 2016.
- TORRES, L. (org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR PR, 2014.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 06 out. 2020.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394_por. Acesso em: 20 ago. 2019.
- USHIODA, E. Motivation and good language learners. *In*: GRIFFITHS, C. (org.). **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-34, 2008.
- VAN LIER, L. Ecological-semiotic perspectives on Educational Linguistics. *In*: SPOLSKY, B; HULT, F. (ed.). **The handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell, 2008, p. 596-605.
- VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245–259.
- VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: a Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia e a reabilitação**. São Paulo: Pioneira, 1988.

VETROMILLE-CASTRO, R. A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas. Orientador: Margarete Axt. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VINCE, R. Behind and beyond Kolb's learning cycle. **Journal of Management Education**, v. 22, n. 5, p. 304–319, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A Educação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, (V vol.), 1984

WALDROP, M. M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Touchstone, 1992 *apud* FINCH, A. **Complexity in the language classroom**. Secondary Education Research, v. 47, p. 105-140, 2001. Disponível em: http://www.finchpark.com/arts/complex/index.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

WENGER, E. Communities of practice and learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

WILLIAMS, G. P. Chaos theory tamed. Joseph Henry Press. Washington, D.C.: 1997.

WITT, C.; KRESS, G. Multimodal Literacy. New York: Peter Lang, p. 173-186. 2003.

YIN. R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Editora Penso, Porto Alegre, 2016.

ZEICHNER, K. A educação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Teacher Education for Social Justice. *In*: HAWKINS, M. **Social Justice** Language Teacher Education. Great Britain: Shot Run Press, p. 7-22, 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

na qualidade de responsável pela <mark>ESCOLA ESTADUAL</mark>
autorizo a realização da pesquisa intitulada: Contribuições do
a Complexidade para o professor de inglês atuando em
olica, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador
e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária
autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do
o Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-
RIZONTE, dede 20
Assinatura e carimbo

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Projeto CAAE:	,	aprovado	pelo
Sistema CEP/CONEP, em de de 20			
Prezado(a)		 ,	

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO E DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA O PROFESSOR DE INGLÊS ATUANDO EM TURMAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA. Este convite se deve ao fato de você ser professor (a) da educação básica atuando em turmas de inclusão (educação inclusiva e/ou especial) - o que é critério de inclusão para a participação na pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é GASPERIM RAMALHO DE SOUZA, RG 129436343, doutorando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. A pesquisa refere-se ao estudo do Letramento Crítico (LC) e da Teoria da Complexidade (TC) no âmbito do ensino de inglês. Logo, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir criticamente sobre as contribuições do LC e a TC para a interação do professor de inglês atuando em uma turma de inclusão na escola pública. Já os específicos são: identificar as concepções do professor regente e de apoio sobre o ensino de inglês para alunos com necessidades educacionais especiais; elaborar atividades diferenciadas em colaboração com os professores ; analisar os desdobramentos da implementação das atividades propostas para a interação dos professores com a turma de inclusão e refletir sobre aos desafios e possibilidades do ensino de inglês nas interações com alunos em contexto de inclusão.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que o acesso a uma língua estrangeira nesse caso, o inglês é um direito de todos os alunos. Assim, os professores atuando turmas em contexto de inclusão precisam ter acesso à novas teorias que possam embasar sua prática pedagógica rumo a uma educação inclusiva que engloba o acesso à língua inglesa por parte de seus alunos com alguma deficiência.

Estão previstas as seguintes formas de participação por parte dos participantes na investigação que correspondem a duas etapas de geração de dados da pesquisa:

Primeira etapa – Questionários visando conhecer os participantes, sua trajetória profissional e/ou escolar; sua visão sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública considerando uma turma de inclusão e suas impressões sobre as aulas de inglês pós- implementação das atividades que serão elaboradas especialmente para essa pesquisa.

Segunda etapa — Entrevistas (gravadas em áudio) com base nas respostas dadas nos questionários para esclarecer eventuais dúvidas do pesquisador e/ou do participante de forma espontânea.

Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer informante da pesquisa na divulgação de seus resultados.

Espera-se que você contribua com este trabalhado participando das discussões e elaboração de materiais didáticos levando em conta as necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão e durante implementação das atividades elaboradas juntamente com o pesquisador.

Seus relatos são livres de qualquer pressão por parte do pesquisador para afastar o risco de desconforto. Não haverá benefícios ou vantagens diretas ao participante, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Faz-se necessário informar também que o risco que esta pesquisa apresenta ao participante diz respeito ao possível desconforto e constrangimento que pode surgir ao se levar em consideração a pessoalidade dos dados utilizados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado às entrevistas. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assume o compromisso de ser o mais breve possível, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa.

Como benefício, o participante não apenas terá acesso a diversas teorias, materiais de apoio pedagógico para suas aulas, mas acima de tudo, contribuirá para melhorar a promoção da inclusão em sua escola a partir das aulas de inglês.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: gasperim75@gmail.com ou pelo telefone (35)988778528, pessoalmente ou via postal para Avenida Professor Clóvis Salgado, número 2545, bloco 02, apartamento 104,Bairro Serrano, Belo Horizonte-MG, CEP 31360- 280.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos éticos. Você poderá do padrões acessar a página CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 -Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu,,
abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como
estabelecido neste TERMO, sendo que
() Aceito a gravação do áudio
() Não aceito a gravação do áudio
Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisado	or:	
Belo Horizonte,	de	de 20
Se quiser receber os resu no espaço a seguir:	ltados da pesquisa, indique	e seu e-mail ou, se preferir, endereço postal

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSOR

QUESTIONÁRIO 1

Prezado professor, este questionário tem por objetivo conhecer um pouco de sua educação. Salientamos que sua identidade será preservada.

SEÇÃO 1. DADOS DO PROFESSOR PARTICIPANTE
Nome:
Idade:
Sexo:
Raça:
Escolaridade:
Área de educação:
Instituição:
Fez algum curso de educação continuada? Qual?
Tempo de serviço na rede estadual:
Tempo de serviço na escola atual:
Tempo de serviço lecionando para alunos em turmas de inclusão :

SEÇÃO 2. DADOS DA TURMA

Quantidade de aulas de inglês por semana:

Duração das aulas:

Número de alunos na turma:

Faixa etária dos alunos:

Procedência escolar dos alunos (turmas regulares, turma de aceleração anterior...):

QUESTIONÁRIO 2

Prezado professor, este questionário tem por objetivo saber um pouco mais sobre sua atuação e sua opinião sobre o ensino de inglês na escola pública, especialmente em se tratando de uma turma de inclusão.

- 1. Na sua opinião, a língua inglesa deve ser ensinada na escola pública? Por quê?
- 2. O que você acha que os alunos esperam aprender na aula de inglês?
- 3. O que você acha que pode ser útil para que os alunos aprendam inglês na turma de inclusão ?
- 4. Você acha que as aulas de inglês precisam ser diferenciadas nessa turma? Por quê?
- 5. Você sente alguma dificuldades em ensinar inglês nessa turma?
- 6. Há alguma vantagem ou desvantagem de se ensinar inglês nessa turma?

7. O que você acha que os alunos nessa turma esperam de você como professor?
QUESTIONÁRIO 3
Prezado professor, utilize essa folha para registrar suas impressões sobre a atividade Caso queira comentar algo que não foi perguntado, fique à vontade para usar o verso dessa folha para fazer isso.
NOME:
 Você acha que a atividade foi diferente das outras que você aplicou em aulas anteriores? Por quê?
2. Você acha que a aula e a atividade permitiram abordar assuntos diferentes das outras atividades Qual(is) assunto(s) apareceu(ram)?
3. Você acha que com a aula de hoje, você ensinou mais inglês do que o de costume? O que você ,enquanto professor, conseguiu fazer hoje diferente do que fazia em sua prática?

4. No seu ponto de vista o que faltou na atividade ?
Use este espaço para registrar outras impressões que você teve sobre a atividade
atividade

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES ENTREVISTA 1

- 1. Por que você decidiu ser professor?
- 2. Há alguma teoria que considera como uma das mais relevantes para sua educação?
- 3. Já ouviu falar de letramento crítico?
- 4. Já ouviu falar sobre o termo "complexidade"?
- 5. Tem alguma ideia de como essas teorias podem estar relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de inclusão?
- 6. Na sua opinião, qual é o objetivo de uma turma inclusão?
- 7. Na sua opinião qual deve ser o principal papel de um professor de inglês em uma turma inclusão?
- 8. O que mais lhe motiva e desmotiva enquanto professor em uma turma de inclusão ?
- 9. Que tipo de abordagem você utiliza nas suas aulas para essa turma (gramática, tradução, abordagem comunicativa...)?
- 10. Qual principal diferença dos alunos dessa turma em relação às outras turmas para as quais você leciona?
- 11.Em sua opinião, qual a principal diferença entre ensinar inglês em uma turma regular e uma turma de inclusão?
- 12. Quais os temas que você mais trabalha nessa turma? Por quê?
- 13. Na sua opinião, de que forma aprendizagem de inglês pode ser realmente útil na vida dos alunos da turma de inclusão?
- 14. Você acha que conhece bem os alunos da turma? Por quê?
- **15.**Você acha que leva em conta as necessidades, motivações, a vida dos seus alunos ao preparar suas aulas? Se sim, de que forma?
- 16. Como você acha que os alunos dessa turma veem as aulas de inglês?

ENTREVISTA 2

REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA COM AS ATIVIDADES

- 1. Qual era sua expectativa antes de iniciar a atividade com os alunos?
- 2. Você se sentiu confortável para guiar as discussões com os alunos? Houve algum momento em que você sentiu um pouco confuso ou sem saber como conduzir a atividade?
- 3. O que você percebeu com relação á postura dos alunos diante dos assuntos trazidos na atividade?
- 4. O que você acha que poderia ter sido feito diferente nas atividades?
- 5. Comparando as suas aulas anteriores com as últimas aulas em que houve a aplicação das atividades, você percebeu algum progresso na participação, motivação dos alunos?
- 6. Você recebeu algum feedback dos alunos com relação à percepção deles diante das atividades?
- 7. As atividades aplicadas contribuíram para sua educação como professor? De que forma?
- 8. Você pretende implementar mais atividades semelhantes as que foram aplicadas? Por que?
- 9. O que você achou de participar dessa pesquisa? Ela contribuiu para mudar algo na sua forma de ensinar inglês ou lidar com os alunos da turma?

APÊNDICE E: AMOSTRA TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTA 1

Gasperim (G): Bom dia Luísa.

(L): Bom dia; desculpa o atraso.

G: Não; tudo bem! Como você está?

L: Tudo bem, obrigado.

G: Me conte um pouco sobre a sua relação com a turma, com as alunas chamadas de "alunos de inclusão".

L: Eu como professora assim regente da Letícia e da Sara; é...eu acredito assim que com essa questão de estereótipo né? a gente bate o olho no aluno e a gente vê; consegue identificar no caso delas né? tem alguma deficiência; mas a partir do momento que Letícia e Sara começam a participar da aula; a mais assim; bem mais que os alunos chamados "normais"; isso nos surpreende pelo menos foi o que eu fiquei surpresa com as duas porque eu com pouca experiência ainda com alunos de inclusão as duas me surpreenderam porque aquele dom da participação o interesse até mesmo por que você sabe né Rose? que lá na escola nós não tínhamos a Língua Inglesa; então eu cheguei lá novata assim como você; né? Então; um desafio; e elas se mostraram assim muito abertas; apesar delas gostarem de Espanhol; a Sara principalmente é que gostava bastante né? então assim...mas elas não causaram nenhum impedimento; né? em me receber; e isso foi (incompreensível) o olhar delas perante mim e perante a Língua Inglesa, e elas participam; elas interagem comigo mais que os alunos; então elas participam na aula (incompreensível) não sei se você percebeu isso (dirigindo-se à Rosa)...mas eu fiquei muito feliz e surpresa; com as atitudes das duas; nesse primeiro momento entendeu? Não acho que elas são coitadas como alguns professores dizem.

G: Eu fiquei intrigado com a palavra coitado porque é como se fosse uma palavra que determinasse uma sentença como se ele não tivesse condição de aprender, não é?

L: Exatamente.

G: Me fale mais sobre como foi o início das aulas na escola esse ano.

L: Assim com essa pandemia; não deu nem muito tempo a escola já parô...então é; eu sou professora desde dois mil...formei em dois mil e quatro né; no UNIBH em Letras Português e Inglês; e comecei a lecionar em dois mil e cinco; e parei de lecionar em dois mil e oito; e quando foi em dois mil e nove eu fui pra Secretaria de Educação trabalhar com o PIP como Analista né; Educacional é...contratada né? e aí depois eu resolvi deixah um pouco de lado a questão de Educação; e aí fui fazer outra faculdade novos desafios entrei em empresa privada e em dois mil e dezesseis eu retomei né? e...em dois mil e sete mais ou menos foi onde que eu conheci o Gasperim no ano de dois mil e seis dois mil e sete né Gasperim? eu acho; na UFMG com o EDUCONLE que é um projeto né? que a Letras tem com professores de escolas públicas da Língua Inglesa; então foram dois anos né? na Letras lá né; aprendendo didática de Língua

Inglesa como melhorar né; as aulas; como é...trazer algo dinâmico né; pra que esses alunos tivessem interesse né; em aprender a Língua Inglesa; e as minhas experiências também com sala de aula foi muito com EJA à noite; então eu iniciei a minha jornada com Língua Inglesa mesmo foi; é com EJA né; e também com regular como na época tinha escola para EJA; tinha algumas turmas de EJA e regular; e então eu fui em dois mil e dezesseis eu fui pra outra escola né? pela manhã eu também trabalhava com o (incompreensível) ano; e lá foi meu primeiro contato em dois mil e dezesseis com a Dani; né Gasperim?

G: Sim...

L: você também a conheceu lá né?...então foi meu primeiro contato; tinha lá uma professora de apoio; excelente; mas o meu contato não foi assim...foi...é próximo mas assim não tive tanta dificuldade talvez pela professora de apoio; muito aberta; né? interagiu muito não só comigo como com os outros professores né? e depois saí de lá e fui para outra escola; onde eu tive um...acho uma média de três a quatro alunos também de inclusão...dois em média por sala mais ou menos com (incompreensível) também eram acompanhados por professores de apoio e às vezes eram tirados de sala de aula para ter essa aula ou prova à parte e eu que tinha que fazer essa prova; eu que tinha (incompreensível) não era o professor de apoio era eu que tinha que vê (incompreensível) eu não sei se ele fazia outro paralelo; mas tinha que fazer; então eu quis me aproximar mais das pessoas da escola.; e as aulas também a gente tinha que se ocupar com as aulas; porque a professora de apoio não estava dentro de sala de aula; então eu não tinha uma professora de apoio dentro da sala de aula. Mas na outra escola era diferente; nós professores regentes tínhamos que adequar as nossas aulas; assim como as avaliações pra esse alu...esses alunos aí; de inclusão né? inclusive tinha um deles que eu me lembro mas só não lembro o nome também; que ele tomava uma medicação mas às vezes ele chegava já um tanto quanto agressivo a gente notava dentro da sala então a gente tinha que informar né? o...(incompreensível) e nessas horas ele era tirado da sala de aula né? e levado pra uma salinha lá junto com a professora de apoio pra tentar acalmar e depois ele retornava para a sala de aula né? era um aluno que escrevia; todos os alunos escreviam né; tem uma cer...assim entendia de certa forma...mas esse que era um pouco agressivo; tinha dia que ele não fazia nada; não adiantava "abre o caderno" por mais assim aquela; que eu sabia que ele tinha deficiência então eu fazia questão de aproximar desse aluno "vamos abrir o caderno hoje" tinha dia que ele abria; tinha dia que não abria e não era só comigo; com todos os outros professores; eu tive essa experiência na primeira escola que trabalhei. Depois, eu fui para outra escola . Lá, eu tive um contato com os meninos do sexto ano né? sexto ano tinha já as professoras de apoio dentro da sala de aula né? então foi um contato mais tranquilo porque as professoras me ajudavam e também tinha aquele contato "Luísa olha se tá bom; você acha que pode ser dessa forma" e havia também aquela interação com o planejamento né? Com o planejamento também; então é; foi bacana também lá na outra escola ; e agora nessa com a Rosa e com a Dulce né; mas as turmas são muito maiores né; são meninos de terceiro ano; uma experiência nova pra mim; e então é isso né Rose? nós já somos professoras (incompreensível). Mas a minha experiência com a inclusão foi à partir de dois mil e dezesseis né?

G: Eu tô igual eu falei né? hoje eu tô meio Maria Gabriela que eu tô querendo conhecer bem assim né? o nosso contexto de trabalho pra gente planejar grupos né; e conhecer suas histórias é muito bacana porque a gente saber quem; o tanto que a gente pode sensibilizar; né? ser mais

solidário um com o outro; aprender um com o outro né? e eu fiquei curioso; quando você começou então a dá aula você se deparou né? com essa realidade da inclusão; você como professora de Inglês qual foi seu primeiro pensamento?

L: Meu primeiro contato foi na escola em que você e eu trabalhamos. Então assim meu pensamento foi "meu Deus e agora; como que eu vou fazer?" "como eu vou entrar na sala de aula?" "o que eu vou falar ela vai entender?" "como que eu vou me portar?" "como que eu vou atingir essa aluna né?" então assim eu pensava assim; mesmo com a professora de apoio ao lado né; dentro da sala de aula; eu tinha essa preocupação de como eu vou atingir essa aluna né; ou até mesmo conversando com o professor de apoio; ele; o professor de apoio também é um ponto chave; porque como ele está mais próximo do aluno ele consegue me dizer "ah Luísa esse aqui não consegue e isso o aluno tal não consegue" e eu também a sensação que eu tenho é o seguinte: aquele aluno que tá lá ele é um aluno como qualquer outro; então eu tenho que de alguma forma tentar fazer com que ele me veja "a professora Luísa de inglês chegou; então agora é aula de inglês" então eu sempre tenho essa questão não só com os meninos de inclusão; mas eu acho que é um; é um... como é que eu posso? é personalidade minha; eu tento dar atenção pra todos os meus alunos; eu tento respeitá-los da maneira que eles são; eu acho que isso pra mim é muito importante; então se eu já tenha isso comigo; eu acredito que seja um tanto quanto; um pouco mais fácil de eu tentar aceitar; mais o desafio foi como eu vou fazer? como fazer né? como fazer? isso pra mim foi... e como eu vou atingir esse aluno agora? eu não sei; então foi o que eu realmente pensei comigo eu não sabia...eu nunca deparei com um aluno deficiente dentro da minha trajetória; então quando eu deparei com ela na sala; eu pensei: como que eu vou fazer? como que vai ser a minha aula à partir de agora? eu tenho que mudar? o quê que eu tenho que mudar? como que eu tenho que fazer os exercícios pra ela? então eu fiquei um pouco perdida Gasperim; sabe assim; eu acho que talvez que se não tivesse um professor de apoio eu não sei como seria; mas assim no primeiro momento eu fiquei sem saber o como fazer; de que forma fazer...entende?

Gasperim: você chegou a se perguntar também porquê fazer? quando eu di...quando eu pergunto assim porquê fazer; inglês numa turma de inclusão; pensando em alunos de inclusão; pra quê?

Gasperim: você chegou a se perguntar isso?

L:...é que...eu fiquei preocupada mais com o como; porque se ela estava lá; ela também tinha capacidade; agora; quais eram; como...como que eu ia fazer pra atingi-la? porque a Língua Inglesa nem todos os alunos gostam; vou contar a experiência lá da escola; que é uma escola que sempre teve histórico de espanhol; e chega a Luísa e fala "não; hoje vocês vão ter inglês" então assim..né; o por quê ensinar inglês então; e não mais espanhol? a mesma coisa lá quando eu deparei com o aluno né; eu não... eu no início; eu não; não perguntei o por quê; mas eu acho que eu perguntei mais como; aí eu acho que dificul..eu; veio; veio pra minha dificuldade; como eu vou ensinar a Língua Inglesa pra ela? como? de que forma? mas o por quê; é porque...eu não sei te falah porquê; o meu; a minha indagação maior foi como; como profissional; como professora; como eu vou atingir essa aluna de inclusão? essa sala de inclusão? (incompreensível) eu preocupei mais em como fazer; né? porque o sentido dela estar ali; ela é a; é a questão de; pra mim; é como eu falo na sala; não sei se Rosa escutou eu falando isso com os meninos "todos aqui; pra mim vocês são meus alunos; independente de qualquer coisa; é a

sala todinha; então estou aqui para aprender com vocês; e vocês de alguma forma comigo" entende? então assim; o porquê; eu; o porquê é o sentido de eu estar ali como professora né; então assim; eu de alguma forma fui tentar passar; a maioria das pessoas me falando que não ia ser possível né; então no primeiro momento com ela foi e com essa turma de inclusão; como fazer?

G: entendi.

L: então assim; acho que pra mim a maior; a maior dificuldade foi essa; como? e até hoje é viu Gasperim; como? que eu vou fazer isso com esses alunos...

G: é entendi...porque a pergunta que eu me faço é: pode parecer que...acho que o microfone deu uma interferência aí...pode ser...que; em algum momento o problema seja uma nova Língua Estrangeira na escola; o Espanhol né; que era a Língua que era ensinada; você tem alguma ineducação sobre a forma como esses alunos aprendiam Espanhol? e eles gostavam também das aulas?

L: É a ineducação assim; não sei se a Rose pode me ajudar mas; é...a primeira coisa que me falaram assim; eu fiquei até um pouco preocupada porque quando eu cheguei no primeiro dia; sem aluno; aí vieram me cumprimentar e uma pessoa falou assim comigo "nossa; você vai ter um desafio muito grande porque aqui era espanhol" na verdade (incompreensível) comentou assim "é; você vai ter um desafio muito grande porque aqui era espanhol" então até onde eu sei é; era aplicado muito a questão comunicativa; eram textos bastante assim do teatro né; em Língua espanhola; e acredito que a professora de Língua Espanhola ela se fazia muito do lado comunicativo né; porque os meninos lá falam espanhol; falam espanhol um com o outro; as meninas também falam né Rose? a própria Sara e a Letícia também (incompreensível) então ela trabalhava muito nesse foco da comunicação na Língua Espanhola.

G: O alunos de inclusão participavam dessas atividades?

L...ah; sobre os alunos de inclusão aí eu não sei te dizer; como era; como; como era feito isso; até mesmo porque Sara e Letícia; os outros alunos da trezentos e onze é...estão lá há tempos né; então não sei como era feito isso com eles; como era o trabalho com os alunos de inclusão né; só sei que o que valia muito era a questão comunicativa. Essa questão comunicativa parece que é muito forte né; essa questão comunicativa é muito forte em questão da Língua Estrangeira vô falar do Espanhol no caso; foi o que elas tiveram mais contato; então parece que elas; eles sentem falta disso né? que nesse primeiro momento eu não tive muito; é; o que fazer que até mesmo eu fiquei perdida como fazer; como eu vou atingir esses alunos num primeiro momento uma vez que lá era espanhol; então eu fiquei preocupada mesmo; muito preocupada foi um desafio pra mim; em saber como eu vou atingir não só Sara; não só Letícia; não só Luciano da trezentos e onze; ou o Arthur; mas eu...o como um todo, todos os alunos; o primeiro ano eu não tenho muita dificuldade; porque o primeiro ano vieram de outras escolas; que tiveram inglês; mas o terceiro; o terceiro é o meu desafio; então eu acredito que a Língua Inglesa ou; outra Língua Estrangeira a gente pode se valer assim de...como; de muita coisas dinâmicas; pra fazer com que o aluno possa se render; por exemplo: música; letra de música que as meninas pediram pra levar; e à partir da letra de música; não só a questão da pronúncia; do Listen; de você ouvir como que aquela palavra é pronunciada em Inglês; mas o que mais tá dentro daquela música? o que mais eu posso levar de sentido pra eles sem ser a própria Língua Inglesa? mas; o que que aquela música traz? que tipo de sentimento é trazido ali junto com isso? então isso também é uma forma de aprendizado; através da Língua Inglesa; porque eu gosto muito também de trabalhar com música e à partir daí outras coisas mais também né; não só a música; mas por exemplo: é...um texto que você pode falar agora do Corona Vírus em Língua Inglesa né; então eu vou aprender a Língua Inglesa mas eu vou aprender algo que tá; aí ó na sociedade atualmente; então é fato que a Língua Inglesa né; pode trazer algo mais não só propriamente né; a Língua em si; o aprendizado da Língua; mas outras coisas também é o meu; assim; minha opinião né; o que eu acho; que a gente consegue atingir muito esses alunos...

G: você falou a palavra dinâmica; e aí eu queria que você me falasse um pouco mais por exemplo; é...então nas aulas de inglês você tem que escolher atividades que sejam mais dinâmicas; então quando você fala que é dinâmica; o quê que significa dinâmica? em que sentido? o quê que ela provoca?

L: por exemplo; é...quando você leva uma música pros alunos; eu acho que sai um pouco ali da...do que está na sala de aula mas o pensar leva fora disso; pensar um pouquinho fora do ambiente escolar; leva o aluno a pensar por exemplo; é...do que a música tá falando; um momento mais descontraído de aprendizagem; mais dinâmico por exemplo; se eu levo um jogo; uma atividade lúdica; esse aluno "nossa a professora Luísa hoje trouxe uma coisa diferente; nós não vamos ficar só escrevendo no quadro ou então só talvez fazendo o exercício no papel; mas eu tô aprendendo a Língua Inglesa através de uma forma mais descontraída; uma forma mais lúdica"; né eu tô ouvindo uma música eu posso ali; é até mesmo...é tô levando a pensar o pensamento ali na hora que eu estou ouvindo a música; a melodia da música; eu acho que isso é bem dinâmico né; e a questão também: "ah hoje é um jogo"; aí nós vamos dividir a sala entre meninos e meninas; ou grupo A grupo B; ou grupo...entende então assim; ah então (incompreensível) de competição; ah vamos ver quem vai acerta mais, vamos ver se vai acertar menos; e com isso traz também; o ensino aprendizagem de uma forma mais dinâmica nesse sentido de fazer uma forma mais descontraída mais relaxada; pra que esses meninos envolvam mais; eu penso dessa forma.

G: E agora com os PET's manter esse ritmo vai ser desafiador, certo?

L: sim; exatamente...

G: olhar o PET e dialogar com a família pra produzir as atividades; certo? pros professores...

G: desculpe a minha insistência; como é que você sabia que elas teriam dificuldade com Química; Física e Inglês?

L: eu acredito; eu acredito que assim...devido ao contexto né; da escola; por exemplo: outras disciplinas acredito que tá tranquilo; que aí os meninos acredito que consigam fazer; mas o

terceiro; devido à essa questão da né... da ausência da Língua Inglesa e ser o primeiro ano agora; e é um ano de ENEM pra eles; e alguns falaram que já vão escolher o Espanhol porque têm mais facilidade e já têm um convívio maior né? e; e assim; eu acredito que talvez para alguns eu sei...como con...é que apesar do pouco tempo; você já percebe alguns alunos; que têm facilidade; e outros talvez não tenham tanta; e aqueles que têm facilidade; têm resistência; porque ainda tem esses alunos; que têm a resistência; às vezes não tem...não abre a porta pra poder aprender; e isso torna difícil; é exatamente; então eu olhando o PET; eu acredito assim que; eles vão falar assim "ah nossa só tem texto; a professora Luísa num primeiro momento não apresentou isso; tá difícil" eu acredito que assim; como um todo no geral; eu não falo só os meninos de inclusão né; mas como todos os alunos no geral do terceiro ano; eu acho que; pra alguns; acho que eles vão falar assim "nossa; tá difícil"; porque tem outros alunos ali na sala; que eu já identifiquei; que são super abertos e que gostam da Língua Inglesa; tem uns que já fazem inglês; já fazem cursinho; então já tem com facilidade dão conta de fazer; mas olhando o PET como um todo; no geral para assim; o contexto escolar que eu estou vivendo hoje como professora; talvez eu acredito que possa ser difícil pra eles sim; assim olha e perguntar assim; "ah difícil o quê?" aí a gente pode perguntar assim "o quê que tá tão difícil?" essa questão do; muito texto "ah professora quê que é i..." eles vem e pergunta "o que significa isso?" "o que que significa aquilo?" às vezes é pouca coisa que às vezes a gente passa em exercício que eles já têm dúvida; então assim; eu vou assim; coisas assim; muito texto; claro que assim; que aí mostra a questão do texto jornalistico que eles vão conseguir identificar; o Corona Vírus; que é uma coisa que eles já estão vivenciando; talvez pelo conhecimento prévio eles consigam fazer; e pelas ferramentas que tem tecnológicas eles vão conseguir fazer; mas eu acho que pode haver uma certa dificuldade sim; então quando o a gente for retornar pode ser que eles falem assim "nossa tava dificil sim professoram mas eu olhei na internet e tal" eu achei um pouco dificil; a meu ver; eu acho; eu penso assim; não sei a Rose agora.

G: Então assim; é...na opinião de vocês né; como é que o PET; ele pode servir para o aluno de inclusão nesse momento? qual que vai ser a função desse PET para o aluno de inclusão?

L: Não; eu já vi; tá Rose; eu vou te responder brevemente tá; e eu acredito assim; é respondendo aí a pergunta do Gasperim; como que pode ser útil né; pra esses meninos de inclusão; eu acho que é tentar já que; por exemplo; no caso de Sara e de Letícia; que a gente já sabe que tem essa tecnologia; essa facilidade; que tem esse acesso; a gente pode tentar fazer; trazer como você mesmo disse Gasperim; uma coisa mais dinâmica; pra elas né; tentar talvez; tentar nesses dias em que estamos remotamente; fazer com que elas tenham esse contato com a Língua Inglesa; de forma mais lúdica talvez né; mostrando pra elas também dessa forma (incompreensível) né; mostrando pra elas vão conseguir reconhecer um texto jornalístico; que é um texto de jornal; a questão do Corona Vírus se a gente conseguisse trazer pra elas é...futuramente; não falo isso agora; porque agora a gente tá; pensando assim com calma mas; vamos supor é o Corona Vírus; o quê que a gente pode trazer pra elas ali; é; mais ineducação sobre o Corona Vírus através da Língua Inglesa; de que forma né? eu acho que pode ajudar; é; o PET pode ajudar aí nesses tempos; nesse momento aí; pra que elas possam aprender algumas palavrinhas por exemplo: Corona Vírus como que eu falo Corona Vírus em inglês? "Coronavirus" (pronuncia a palavra em inglês); então talvez eu use coisas assim; não sei uma coisa mais; leve; e também porque não tem contato físico; mas eu acredito que elas possam aprender; né e talvez a gente possa aproveitar e ir adaptando né; o que a Secretaria de Educação tá propondo né; pra que elas aprendam a Língua Inglesa de alguma forma.

G: Entendi; adaptar esse PET né; às necessidades delas; e...vou fazer uma outra pergunta né; de novo; é a minha curiosidade; é; quando passar esse momento de pandemia; essa experiência que tá sendo única pra todo mundo de alguma forma; qual que vocês acham assim que pode ser o maior ganho delas? aprendendo a trabalhar né; dessa forma remota né; à distância; fazendo uso talvez de novas tecnologias; qual vocês acham assim que é a maior herança; o que quê que elas podem ganhar de bom com isso tudo?

G: Conseguiu entender a pergunta? Minha pergunta é: Considerando que agora né? A gente tem que pensar em um plano de estudos tutorado; adaptado para essa nova realidade; além de adaptado, né; às necessidades delas; qual que vocês acham que pode ser o maior ganho; o quê que elas vão ganhar de bom com essa experiência no final; porque tá todo mundo passando por uma pandemia; tendo que aprender a se virar nessa situação; aprender a estudar de outra forma; o quê que vocês acham que elas vão ter a chance de aprender assim como aluna nesse momento? o quê que elas podem ganhar de bom com essa experiência?

L: Eu acho o seguinte; essa questão da forma de interação mesmo; através das ferramentas tecnológicas; é um ganho né; que talvez é; se não fosse dessa forma; estaria tudo parado; talvez se a gente não né; não tivesse essa proposta de remotamente né; apesar que não é o ideal; não é; porque eu acho que não; nada substitui o contato professor aluno; professor aluna; então assim não substitui né; mas em uma forma diferenciada de pensar; que a gente pode sim usar esses recursos tecnológicos ao nosso favor e a favor da Educação; no sentido de; quando eu retornar; porque não eu posso levá-los à usar uma sala de informática; e dá uma atividade em que eles vão ter acesso ao computador? ou ter acesso ao site? vão saber fazer pesquisa talvez de uma forma mais é...autônoma né? então acho que isso é um ganho muito grande né; que eles vão tá aprendendo de uma certa forma ali a autonomia de mexer mesmo no celular; né; a abrir uma câ...a usar uma câmera ou um aplicativo diferente; entrar em sites; conhecer sites à partir do PET; o PET; ele coloca muitas referências do Youtube; referências talvez aí no Vagalume que é de letras de músicas; então depois de uma aula de Inglês; talvez se eu tenho uma dificuldade em alguma coisa; talvez elas possam; "ah eu vou entrar no Youtube e vou colocar isso aqui que a professora Luísa falou" "ah eu vou repetir a música; eu vou ouvir; vou jogar no Youtube essa música que a professora Luísa levou pra sala de aula hoje" então ele pode estudar aquilo; que foi passado pra ele de forma presencial através desse meio tecnológico; talvez seja o maior bem porque eu acho que o ganho; é; essa questão do ser humano da gente tá próximo; o contato eu acho que nada substitui; então eu acho que seria aí uma; é; seria mais um braço pra Educação; seria mais uma ferramenta pra nos ajudar; a melhorar a Educação não só sobre a Língua Inglesa; mas pra todas as outras disciplinas; eu acho que é um ganho tanto como discente; o corpo discente; como nós docentes eu acho que o corpo docente tá ganhando também; sabendo nos adaptarmos; à procurar as informações aí na internet né; porque a gente tem que saber também; filtrar essas informações; principalmente nesse momento; principalmente; que é um momento tecnológico que a gente tá vivendo onde há Fake News; então é separar o que é Fato do que é Fake; eu acho que tem um ganho também; pra nós todos. L: Mas me conta mais sobre a sua pesquisa, um pouco sobre sua história. Você havia dito em outra ocasião que você foi um bebê prematuro°

Gasperim: foi uma história de muita luta; perseverança porque os médicos diziam pra ela todo mês que ela tinha que fazer um aborto; porque eu nasceria com Síndrome de Down ou nasceria com alguma deficiência; então os médicos falaram pra ela que ela tinha que fazer o aborto; e ela falou "eu dei a Luz à dois e vou dar a luz ao terceiro; do jeito que ele vier eu vou amá-lo" então ela acreditou até o último minuto; então eu nasci com cin... minha mãe teve pré-eclâmpsia em três gravidezes né; e aí eu nasci com cinco meses e três semanas; desde de quando eu era criança; eu ficava um pouco intrigado assim; porque que na escola tinha uma separação de turma e de qual que era o critério assim; ah; turma A; turma B; e eu sempre gostei muito de estudar; então é claro que eu também queria fazer parte das melhores; das chamadas melhores turmas; aí no meu mestrado eu fui investigar alunos que tinham uma trajetória de exclusão social e escolar; que eram os alunos do projeto do Governo; o PAV; o projeto "Acelerar para Vencer" então eu fui pesquisar esses alunos pra entender por; qual que era o critério para criar uma turma daquela e qual que era o sentido de aprender inglês e ensinar Inglês em uma turma em que os alunos tinham vivido várias formas de exclusão e aí eu ficava com essa coisa de exclusão na cabeça, né; e eu já observava isso desde pequeno também; que eu e meu irmão; a gente era de turma diferente né; é; a turma dele era a turma dos bagunceiros; então isso sempre me intrigou; aí quando eu terminei o mestrado eu falei: "olha foi uma aprendizagem muito legal; foi muito significativo pra mim entender a trajetória desses alunos e que sentido que tem uma Língua; que é considerado uma Língua de gente rica, de gente branca pra que isso serve pra eles"; então foi uma experiência muito bacana; só que eu ainda me sentia incomodado; porque a questão de inclusão pensando em deficiência eu não tinha trabalhado; eu já estava trabalhando há vários anos com os alunos de inclusão; eu trabalhei com aluno que era cego; trabalhei com aluno que era mudo; trabalhei com aluno que tinha Autismo e Síndrome de Down também; e Epilepsia; e TDH também; aí eu resolvi fazer uma especialização em Educação Especial Inclusiva aí eu formei em dois mil e dezoito; e aí eu entrei no Doutorado no CEFET; e aí eu quis estudar como é que a aula de inglês poderia ajudar esses alunos de inclusão; como é que poderia ser uma aula pra ajudar esses meninos; e aí; eu trabalho com duas teorias principais; eu vou tentar resumir muito porque falar de teoria é pesado né?

L: Mas conta um pouco para eu relembrar eu estudei um pouco sobre LC no EDUCONLE, mas eu não me lembro.

G: Então a primeira teoria ela é do Letramento Crítico; o que que é o Letramento Crítico resumidamente é quando; sabe quando a Luísa falou "enquanto ele tá aprendendo Inglês; ele aprende muito mais coisa sobre a vida"? o Letramento Crítico ele diz que o sentido de alguém aprender qualquer Língua; ou lidar com os textos é entender as práticas sociais; e entender que ele é um cidadão; e entender que ele tem um compromisso com o que ele aprende; e que ele tem que questionar o que ele aprende; então por exemplo; eu tô aprendendo sobre Corona Vírus pra entender porque que isso tá acontecendo; qual que é o meu papel como cidadão; como é que eu contamino, como é que eu questiono né; então o Letramento Crítico além de uma leitura; é uma estratégia de questionamento; e é uma estratégia também que faz com que o professor e aluno aprendam juntos; enquanto cidadãos que querem um mundo melhor; essa é a ideia do

Letramento Crítico; e no caso; e tem uma segunda teoria; não sei se a primeira ficou claro; deu pra entender Letramento Crítico? Ficou claro?

L. Deu sim Gasperim!

G: Que aí tá um pouquinho de barulho; eu não sei se meu áudio tá legal; agora no caso do; da segunda teoria, no caso da segunda teoria; ela chama teoria da Complexidade; a teoria da Complexidade é muito conhecida na área de; das Ciências Naturais; da Física; da Química; né não sei vocês já ouviram falar dessa teoria; que é uma teoria que mostra como é que os sistemas né? Eles podem se adaptar; reagir; trocar energia e tal; e a sala de aula; a própria Língua; ela é considerada um sistema; porquê? porque a gente interagi o tempo todo; a gente discute; surgem coisas nessa conversa; a própria Língua; ela muda; a gente erra quando fala; então a Língua; ela é considerada um sistema complexo e quando você tá lidando com um aluno que tem alguma deficiência; esse aluno ele costuma causar; lembra que eu perguntei pra Rose assim: "por quê que o professor fala coitado?" Então quando ele vai ensinar o aluno que tem deficiência; esperase que ele tenha um padrão; como se ele tivesse que reproduzir o que todo mundo faz; sendo que ele tem a forma dele de ter as interações; as relações dele; então de maneira muito resumida essa teoria da complexidade que na verdade é uma teoria que tem várias dentro dela né? ela diz que todo sistema ele se adapta; ele é complexo; têm várias trocas ali; ele tende a se organizar de alguma forma; e que inclusive é normal que haja um certo caos ali também; (incompreensível) que a gente chama de bagunça; igual eu perguntei aquela hora; "olha é...quando você tirava um menino da sala como é que a turma se sentia?" ((risos)) porquê; isso tudo pra Teoria do Caos é algo natural; porque as interações elas tendem a se auto organizar surgem várias coisas ali; e o mais legal da teoria do caos ela diz o seguinte; pensando em Língua; por exemplo; não existe uma relação de causa e efeito eu não posso ensinar; achando que ele tem que aprender como eu espero e do jeito que eu quero e que tudo é só causa e consequência; tudo é previsível; tudo é pré determinado; não é? Eu teria que avaliar muito mais a forma como ele interage com os outros; e como é que esse sistema tá sendo positivo; o quê que tá surgindo ali, então resumidamente isso é um sistema complexo e dessas duas teorias que me ajudam a pensar na inclusão hoje pra entender que eu tenho que questionar as relações de poder; questionar os papéis; professor aprendendo junto com o aluno também; e entender que esse sistema ele é complexo; porque ele tende a passar por vários tipos de interação; e que não dá mais para olhar para a sala de aula e olhar pros meninos; pensando que tudo está determinado; que tudo tem início meio e fim; que tudo é certinho; que ele só aprende se ele sabe memorizar; ele só aprende se ele traduziu; ele só; entenderam? a complexidade ela derruba isso...então não sei se eu consegui resumir porque; é muito difícil explicar né; duas teorias assim em um minuto...então vocês; pelo pouco que eu expliquei vocês conseguem entender as relações dessas teorias com a inclusão? e a importância delas pra inclusão?

L: Com certeza claro; quando você fala da Teoria do Caos e a questão do Letramento né; e eu acho que também a questão da inclusão por exemplo; Sara...vou falar porque eu; eu vou falar das meninas porque é o exemplo que eu tenho né? e assim eu fiquei muito surpresa com elas porque eu nunca tinha trabalhado com aluna de inclusão nesse nível delas, apesar da deficiência mais assim; eu falo esse nível porque; é; elas me deixaram surpresas porque elas participam muito mais que os alu...que os meninos; e isso gera um caos; porque tem alguns; eu já vi; não sei se Rose já percebeu; às vezes quando uma das meninas falavam; falam na sala às vezes os

meni... eu olho o alu...o rosto dos outros meninos; "ah; não sei o quê..." tem um que fala assim; tem um que fala é; "nossa; essa menina sabe tudo" eu até esqueci o nome daquele aluno ô Rose; um que; um magrinho, um branquinho; que senta lá do lado de vocês; eu esqueci o nome dele, ele é muito...assim; ele passa muito a perna na gente; toda hora ele pede pra beber água... Ele tem um nome diferente; aí ele fala assim "ela sabe tudo nossa" elogia a Sara ou a Letícia; uma das duas quando elas falam isso é Teoria do Caos; então assim; gera um desconforto positivo ou negativo nos outros alunos a participação dessas meninas; entendeu; porque elas conseguem captar da forma delas né; e (incompreensível) também; como que a gente pode (incompreensível) a gente fala do PET; o que a gente pode tirar tipo de proveito; eu acho que o quê a gente pode tirar de proveito ali; é a questão do Corona Vírus que é uma coisa que tá dentro do contexto de todo mundo; e elas podem fazer; aprender Inglês através do Corona Vírus por quê não? elas podem ser letradas através da Língua Inglesa; e essa questão quando você fala do caos que é uma bagunça, mas que a gente não pode ter causa e consequência; tudo certinho; eu acho que esse momento quando elas participam gera um caos...então assim; eu vejo dessa forma e acho que tem a ver sim com a inclusão e a questão também que cada um consegue aprender; de que forma cada um consegue aprender; eu vejo assim. Mas quero aprender mais!

G: Como essa é uma das primeiras conversas eu vou enviar pra vocês depois um texto; e aí ele é já; é um texto também que já fala assim; as relações entre Letramento Crítico e Complexidade; e depois a gente pode continuar falando mais sobre isso também; porque a ideia né; tendo o apoio de vocês; e é claro né; com a concordância; se vocês concordarem é; quando a gente for adaptar as atividades para as meninas pensando nesse PET; nesse plano de estudos tutorado; que a gente possa assim criar as atividades; que vão trazer o que vocês tão dizendo que é importante pela interação que vocês tiveram com elas; a questão lúdica; a questão né; de fazer pensar né; no que tá acontecendo nesse momento também; como a Luísa deu o exemplo do Corona Vírus; e também; é; atividades que não; que vão quebrar um pouco essa ideia do tipo: "ela tem que dar conta de fazer só isso ou só aquilo; ela só aprende desse jeito" deixar que elas tenham oportunidades de aprender de formas diferentes...e se descobrirem também como aprendizes né; como elas gostam de aprender né; como é que elas aprendem; através da Língua Inglesa; quê que vocês acham dessa proposta?

L.r: ah; eu tô aberta sim Gasperim; né; desde o momento que você convi...assim; falou né; dessa sua proposta né; da sua pesquisa; eu assim; me propus à participar ajudar...né; e aprender porque eu acho que o conhecimento; é pra gente que é professor; a gente tem que buscar e pra mim é uma coisa nova; eu tô entrando no mundo da Rosa e no seu mundo; né; eu acho que pra mim é; pra mim vem agregar; tanto que eu concordo que você puder mandar; porque eu vou aprender com isso; que eu acho que agora cada vez mais eu como professora de Língua Inglesa e regente; eu vou encontrar isso nas escolas por onde eu passar né; então eu vou encontrar; então assim; como lidar com isso então? né; que é minha; meu; é mais um questionamento (incompreensível) como que eu vou lidar com esses alunos? (incompreensível) e isso é bacana né Rose; aí eu não sei a Rose...

Gasperim: ah; eu tô aprendendo com vocês ((risos)) o mais legal é isso é o aprender junto né; a teoria da complexidade; a palavra complexo; parece que se traduz sempre como difícil; mas

complexidade tem a ver com várias teorias; que são várias ideias juntas; tecidas juntas; então aprender junto também é complexo porque a gente tece; constrói junto; isso é muito legal, se vocês concordarem; eu vou criar um grupo de *WhatsApp* pra poder trocar os materiais com vocês; e queria convidar vocês também; porque na semana que vem eu vô tá falando sobre esse assunto em algumas lives também; e aí assim né? Se vocês puderem participar das Lives também; geralmente elas são na parte da tarde né; são rapidinhas; e aí eu vou criar; e inclusive com certificação também; com link pra vocês receberem certificado viu?

Luísa: ah, que bom.

Gasperim: então assim; eu tô entendendo; pelo o que eu tô lendo lá no site da Secretaria né; naquele Conexão Educação né; pelo que eu tava estudando lá; então fiquem tranquilas, viu? eu tô estudando tudo lá também pra gente poder fazer um trabalho né; com uma boa articulação; viu? porque assim não; eu enquanto pesquisador eu não vou tentar enfiar minha teoria em nada não; a teoria é pra gente ter um ponto de partida pra pensar juntos mas ela não vai definir tudo; porque; é dentro do processo que nós vamos construir; então eu tô lendo também tudo lá na secretaria pra gente poder atender os requisitos legais; né; a demanda do Institucional porém personalizando pra que nossas alunas tenham uma experiência melhor e pra que a gente aprenda também com tudo isso né; então assim é...o próximo PET; você tem uma previsão de quando que a gente vai ter que adaptar as atividades? porque eu não vi o PET de junho ainda.

L: Eu ainda vi.

Gasperim: não tem problema; não tem problema não; então o quê que nós vamos fazer; aí sobre essa reunião então alguns encaminhamentos; eu vou criar o grupo do *WhatsApp* pra poder passar pra vocês alguns eventos; é né; eu vou enviar coisas pro email de vocês também; mas fica tranquila tá gente é coisa leve; ((risos)) ninguém tá tendo tempo pra nada; eu sei fica tranquila; e aí; esse PET que você já fez Rosay né; a Luísa vai tá avaliando e aí a gente já se reunia quando sair o próximo PET . Assim que sair o PET o quê que a gente faz? a gente se reúne igual a gente fez hoje; e aí a gente discuti por exemplo; olha a proposta é essa; aí a gente cria uma atividade juntos.

L.: ah é ótimo.

G: Vamos pensar também; uma coisa que pode parecer um pouco audaciosa; né; mas aí vocês vão me ensinando; é; como é que a gente pode pensar em atividades que sirvam pras meninas e que possam incluir os outros alunos? tá bom? vamos pensar que nós; que elas que vão incluir os outros meninos agora; entendeu? em vez de pensar o seguinte; que é só um PET...que a gente tá criando um PET pra elas; e a Luísa tá tendo que criar por exemplo as atividades paralela ao PET; para os outros alunos; vamos pensar que atividade a Luísa poderia fazer pra Sara e Letícia mas que na verdade vai servir pra todos; vamos pensar assim? o quê que vocês acham disso?

L: entendi.

G: muito audacioso?

L: Eu super apoio.

Gasperim: porque aí; até em termos de trabalho né; a gente fica tendo um trabalho só.

L: (incompreensível) bacana.

Gasperim: vamos pensar o seguinte né; a gente tá partindo delas que são nosso foco nesse momento mas como é que a partir delas a gente vai ensinar os outros; que têm que aprender com elas também; beleza?

L: Joia.

Gasperim: eu tô muito louco? a gente fica assim; eu vou criar o grupo aqui agora; e aí eu mando

e-mail pra você e para as meninas já com o artigo; e aí a gente já combina o próximo assim que saí o PET pra gente já planejar juntos; tá bom?

L: Ótimo!

APÊNDICE F – ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

PET 2 (PERÍODO: 4 SEMANAS)

EIXO: Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira.

TEMA 1: 1. Compreensão escrita (leitura).

DETALHAMENTO DAS HABILIDADES:

- 2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes
- 2.1. Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais.
- 2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.
- 2.3. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto.
- 2.4 Estabelecer relações entre informação não-verbal e verbal na compreensão de textos de vários gêneros.
- 2.5 Reconhecer as características básicas dos vários gêneros textuais.
- 2.6 Reconhecer e/ou produzir as funções sociocomunicativas do imperativo, assim como os efeitos de sentido que ajudam a construir nos vários gêneros textuais orais e escritos.
- 2.7. Fazer uso adequado dos diversos tipos do tempo presente no processo de recepção/produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.

OLÁ GUILHERME! TUDO BEM? COMO VAI? NESSA ATIVIDADE ⁸³VAMOS FALAR DE MÚSICA E DE UMA BANDA FAMOSA. JÁ OUVIU FALAR DOS *BEATLES*? PERGUNTE SEUS RESPONSÁVEIS SE ELES CONHECEM.

PARA COMEÇARMOS A ATIVIDADE VAMOS ESCUTAR UMA CANÇÃO DE JOHN LENNON IMAGINE.
DIGITE NO YOUTUBE: "IMAGINE JOHN LENNON"



ESCUTE A MÚSICA, DEPOIS GRAVE UM ÁUDIO COM AS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS A SEGUIR E ENVIE PARA A PROFESSORA PELO APLICATIVO WHATSAAP.

1-O QUE VOCÊ ACHOU DA MÚSICA?

2-VOCÊ CONHECIA ESSA MÚSICA? O QUE ELA TE FAZ SENTIR

3-VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS BEATLES?

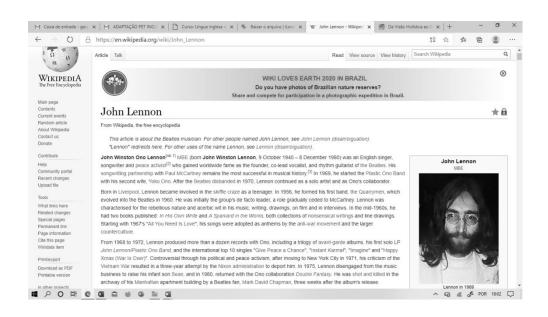
4-VOCÊ SABE O QUE É UM VOCALISTA?

5-VOCÊ JÁ CONHECIA O JOHN LENNON?

PESQUISE NO GOOGLE IMAGENS DA BANDA *THE BEATLES* E DE SEU VOCALISTA **JOHN LENNON**. ENVIE AS IMAGENS PARA A PROFESSORA PELO APLICATIVO WHATSAPP OU IMPRIMA E COLEAS ABAIXO.

⁸³ O uso de letras de imprensa maiúsculas são propositais visto que vários alunos das professoras ainda estão em fase.de alfabetização. Para mais informações sobre os níveis de alfabetização e estratégias, recomendo a leitura de *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade* de Lucina Picolli e Patrícia Camini. Editora Porto Alegre, 2013.

A SEGUIR VAMOS LER UM TEXTO SOBRE JOHN LENNON. O QUE VOCÊ ACHA QUE FALA SOBRE ELE NO TEXTO?



JOHN WINSTON LENNON WAS BORN ON 9 OCTOBER 1940, IN LIVERPOOL, ENGLAND. HE DIED ON 8 DECEMBER 1980. HE WAS AN ENGLISH SINGER, SONGWRITER AND PEACE ACTIVIST WHO GAINED WORLDWIDE FAME AS THE FOUNDER, CO-LEAD VOCALIST, AND RHYTHM GUITARIST OF THE BEATLES. HIS SONGWRITER PARTNERSHIP WITH PAUL MAC CARTNEY REMAINS THE MOST SUCCESSFUL IN HISTORY. AFTER THE THE BEATLES DISBANDED IN 1970, LENNON CONTINUED AS A SOLO ARTIST.

Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/John_Lennon. ACESSADO EM 22 JULHO 2020.

GLOSSARY:

ENGLAND: INGLATERRA

SONGWRITER: COMPOSITOR

WAS BORN: NASCEU

DIED: MORREU

1-PREENCHA A TABELA, A SEGUIR, COM OS DADOS DA BIOGRAFIA DE JOHN LENNON, CONSULTANDO O TEXTO.

BIOGRAPHY		
NAME		
DATE OF BIRTH		
DATE OF DEATH		
NATIONALITY		
PROFISSION		

2-RESPONDA DE ACORDO COM O TEXTO.

JOHN LENNON FOI UM DOS BEATLES E ATUOU NO GRUPO COMO

UM:	
() VOCALISTA
() GUITARIST
() DRUMMER







- 3- IN THE TEXT, COLOR IN GREEN THE NAME OF THE BAND WE SEE.
- 4- IN THE TEXT, COLOR IN **BLUE** THE NAME OF THE LEADER OF THIS BAND.

OBSERVE THE IMAGES BELLOW





AGORA, LEIA O TEXTO ABAIXO SPENDING TIME ONLINE HAS BECOME A NORMAL PART OF OUR DAILY LIVES. BUT HOW MUCH IS TOO MUCH?

WHAT KIND OF EFFECTS DOES THE INTERNET HAVE ON OUR PHYSICAL AND MENTAL STATE?

A NEW STUDY SHOWS THAT EXCESSIVE TIME ON THE INTERNET CAN INCREASE A TEENAGER'S RISK OF HIGH BLOOD PRESSURE. RESEARCH HAS SHOWN A LINK BETWEEN HEAVY INTERNET USAGE AND INCREASED HEALTH RISKS SUCH AS INTERNET ADDICTION, ANXIETY, DEPRESSION, OBESITY, AND

SOCIAL ISOLATION. OF THE 134 **TEENS** DESCRIBED AS HEA- VY INTERNET USERS, 26 HAD UNUSUALLY HIGH BLOOD PRESSURE.

Fonte: https://sossafetymagazine.com/internet-safety/the-effects-on-teens-spending-too-much-time-on-the-internet/

ANXIETY: ANSIEDADE

DEPRESSION: DEPRESSAO

OBESITY: OBESIDADE

SOCIAL ISOLATION: ISOLAMENTO SOCIAL

TIME: TEMPO

EXCESSIVE: EXCESSIVO OU EXCESSIVA

TEENS: ADOLESCENTES

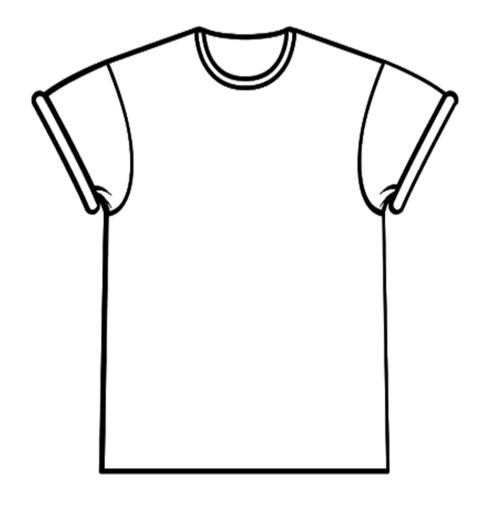
3-COMO VIMOS ANTERIORMENTE O USO EXCESSIVO DA INTERNET PODE NOS CAUSAR DIVERSOS PROBLEMAS DE SAÚDE.

VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE PASSA MUITO TEMPO NA INTERNET?

OBSERVE A CAMISA ABAIXO, DEPOIS DE FORMA LIVRE, PERSONALIZE A CAMISA QUE ESTÁ NA PÁGINA SEGUINTE COM UMA FRASE EM INGLÊS INCENTIVANDO AS PESSOAS A FICAREM MENOS TEMPO NA INTERNET.

SE NECESSÁRIO USE O GOOGLE TRADUTOR PARA AUXILIÁ-LO. VOCÊ TAMBÉM PODE USAR OUTROS MODELOS DE CAMISA E FRASES DA INTERNET







ANDERSON, N. Available at: www.slideshare.net/emacon/ingls-interpretando-charges

OBSERVANDO A IMAGEM ACIMA PODEMOS CONCLUIR QUE:

- () O USO EXCESSIVO DA INTERNET NOS FAZ BEM.
- () O USO EXCESSIVO DA INTERNET NOS MANTÉM MAIS INFORMADOS.
- () O USO EXCESSIVO DA INTERNET TAMBÉM PODE CONTRIBUIR PARA UM DISTACIAMENTO SOCIAL DENTRO DA NOSSA PRÓPRIA CASA.

PET 3 (PERÍODO: 4 SEMANAS)

SEMANA 1

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

EIXO: Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira.

TEMA 1:

Compreensão escrita (leitura).

DETALHAMENTO DAS HABILIDADES:

- · Identificar o tema geral do texto.
- Identificar a função comunicativa do texto.
- Reconhecer o gênero do texto.
- Estabelecer o suporte de circulação do texto.
- · Identificar a autoria do texto.
- Identificar data e local de publicação do texto.
- Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura do leitor.
- Estabelecer relações entre informação não-verbal e verbal na compreensão de textos de vários gêneso
- · Reconhecer as características básicas dos vários gêneros textuais.
- Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais e de aspectos lexicais.

Prezado(a) aluno(a) e familiares como estão? Espero que estejam bem. ocê aluno(a) as atividades do PET Volume 3 de Líng

Apresento a você aluno(a) as atividades do PET Volume 3 de Língua Inglesa. Peço ajuda do pessoal de casa para orientar na leitura das questões e textos.

> Algumas traduções estão nas páginas 148 e 149. Agradeço a parceria e colaboração da família.

Atenciosamente,

Professora de apoio e professora de Língua Inglesa

UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):

EIXO: Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira.

TEMA 1:

Compreensão escrita (leitura).

DETALHAMENTO DAS HABILIDADES:

- · Identificar o tema geral do texto.
- Identificar a função comunicativa do texto.
- Reconhecer o gênero do texto.
- Estabelecer o suporte de circulação do texto.
- Identificar a autoria do texto.
- Identificar data e local de publicação do texto.
- Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura do leitor.
- Estabelecer relações entre informação não-verbal e verbal na compreensão de textos de vários gêneros
- Reconhecer as características básicas dos vários gêneros textuais.



OLÁ GUILHERME
TUDO BEM ?

VOCÊ CONHECE ESSA
PESSOA DA IMAGEM
AO LADO?

1 -DISCUTA COM
SEUS FAMILIARES
QUEM FOI ELE OU
TENTE USAR A
INTERNET PARA
PESQUISAR SOBRE
QUEM ELE É.

2-COM BASE NA FOTO QUE APARECE NA PÁGINA ANTERIOR E COM O AUXÍLIO DO DICIONÁRIO DE INGLÊS OU GOOGLE TRADUTOR RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

A) WHO IS HE?		

B) WHAT IS HIS OCCUPATION?
D) IS HE FAMOUS?
E) IN YOUR OPINION, WHY IS HE SO FAMOUS?
F) WHAT PEOPLE DOES HE REPRESENT?

PRESIDENT? CONSIDERING OUR PRESIDENTERS PROPLE REALLY REPRESENTE	ENT AT THE N	

READ THE TEXT ABOUT BARACK OBAMA

GOVERNMENT BARACK OBAMA DELIVERS 2020 COMMENCEMENT SPEECH DURING "GRADUATE TOGETHER" SPECIAL

BY DE ELIZABETH MAY 17, 2020

FOR THE CLASS OF 2020, GRADUATION LOOKS QUITE DIFFERENT THIS YEAR. BECAUSE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC, STUDENTS ACROSS THE COUNTRY ARE FINISHING THEIR SENIOR YEARS ONLINE, WITH VIRTUAL COMMENCEMENT CEREMONIES IN LIEU OF IRL ONES. AND WHILE THERE'S NO REPLACEMENT FOR THE CLIMATIC TRADITIONS OF ONE'S SENIOR YEAR, PLENTY OF CELEBRITIES HAVE VOLUNTEERED THEIR TIME TO HELP MAKE GRADUATION SPECIAL — INCLUDING FORMER PRESIDENT BARACK OBAMA.

"WHAT REMAINS TRUE IS THAT YOUR GRADUATION MARKS YOUR PASSAGE INTO ADULTHOOD," THE FORMER PRESIDENT SAID. "THE TIME WHEN YOU BEGIN TO TAKE CHARGE OF YOUR OWN LIFE. IT'S WHEN YOU GET TO DECIDE WHAT'S IMPORTANT TO YOU — WHAT KIND OF CAREER YOU WANT TO PURSUE. WHO YOU WANT TO BUILD A FAMILY WITH. THE VALUES YOU WANT TO LIVE BY."

GLOSSARY:

LIEU: LUGAR

COMMENCEMENT: COMEÇO

REMAINS: CONTINUA

PURSUE: BUSCAR

3-RECORTE IMAGENS DE JORNAIS OU REVISTAS QUE ILUSTREM O QUE VOCÊ ENTENDEU DO TEXTO.

4-CIRCULE NO TEXTO PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR POR SEREM PARECIDAS COM AS PALAVRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA OU POR ENTENDÊ-LAS PELO CONTEXTO.

5-COM BASE NO TEXTO, RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO: A) QUEM ESCREVEU O TEXTO?				
B) QUAL A DATA DE PUBLICAÇÃO DO TEXTO?				
6- LIGUE AS PALAVRAS ABAIXO	O A SUA TRADUÇÃO:			
CAREER	PASSAGEM			
REPLACEMENT	TEMPO			
FORMER	FAMÍLIA			
TIME	ANTIGO			
FAMILY	CARREIRA			
PASSAGE	SUBSTITUIÇÃO			

7- DIGITE AS PALAVRAS ACIMA NO GOOGLE TRADUTOR E SELECIONE A OPÇÃO "OUVIR" E COM MUITA ATENÇÃO ESCUTE A PRONÚNCIA DE CADA UMA DELAS E TENTE REPETI-LAS.