

# DO CANTO DA SALA PARA O CENTRO DA AULA: EXPANDINDO PERSPECTIVAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS INCLUSIVO

## FROM THE CORNER OF THE ROOM TO THE CENTER OF THE CLASSROOM: EXPANDING PERSPECTIVES ON INCLUSIVE ENGLISH TEACHING/LEARNING

**ISABELA DE OLIVEIRA CAMPOS<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0003-3480-7972>  
[isabela.campos@ifmg.edu.br](mailto:isabela.campos@ifmg.edu.br)

**BÁRBARA ARGENTINO DE SOUZA DA CONCEIÇÃO<sup>2</sup>**

Escola Municipal Armindo Marcílio Douzel de Andrade  
<https://orcid.org/0000-0002-5595-1714>  
[bargensouza@gmail.com](mailto:bargensouza@gmail.com)

**RESUMO:** A educação inclusiva é discussão antiga, entretanto, no ensino e aprendizagem de inglês, ainda encontra desafios. Nesse sentido, este trabalho abordará os relatos de experiência acerca das propostas pedagógicas sobre a educação inclusiva e discutirá as potencialidades que a aproximação universidade-escola-núcleo de apoio à inclusão apresenta para a formação de professores de inglês em uma perspectiva inclusiva. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida no âmbito do projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola, da UFMG, durante o ensino híbrido em 2021 e ampara-se na descrição da sequência didática elaborada e nos dizeres de uma professora, à luz das teorias da Análise de Discurso. Destacamos o trabalho de membros da universidade, escola e núcleo de apoio à inclusão para pensarmos a inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais e uma mobilização do processo de ensino e aprendizagem como um todo para promovermos outras inclusões como a de alunos vulneráveis socialmente. Também defendemos que a educação inclusiva seja vista como uma reformulação do espaço e tempo da docência e da escola para ser efetivamente trabalhada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva; Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Ensino híbrido; Parceria universidade-escola.

1 Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e licenciada em Letras/Inglês. Professora de Inglês e Linguística Aplicada do Instituto Federal de Minas Gerais.

2 Especialista em Transtorno do Espectro Autista e licenciada em Letras Português/Inglês. Professora de Inglês da Escola Municipal Armindo Marcílio Douzel de Andrade.

**ABSTRACT:** Inclusive education is an old discussion, however, in the teaching and learning of English, it still faces challenges. In this sense, this paper will approach the experience reports regarding the pedagogical proposals on inclusive education and will discuss the potential that the university-school-nucleus to support inclusion partnership presents for teacher education. The qualitative research was developed within the scope of the project UNISALE University-School Partnership, from UFMG, during hybrid learning in 2021 and is supported by the description of the didactic sequence elaborated and in the discourse of a teacher, under the Discourse Analysis framework. We highlight the work of members of the university, school and inclusion support center to think about the inclusion of students with special educational needs and a mobilization of the teaching and learning process as a whole, to promote other inclusions such as that of socially vulnerable students. We also defend that inclusive education is seen as a reformulation of the space and time of teaching and school to be effectively worked on.

**KEYWORDS:** Inclusive education; English language teaching and learning; Hybrid teaching; University-school partnership.

## PALAVRAS INICIAIS

Compreendemos que, diante das ameaças de retrocessos dos alcances e direitos na legislação brasileira acerca da educação inclusiva, a educação brasileira ainda percorre seu caminho para fazermos cumprir a *Constituição Federal* de 1988, a qual concebe uma educação de qualidade para todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor, sexo ou qualquer outro tipo de discriminação. Logo, é dever do Estado acolher a pluralidade na escola e reconhecer que a diversidade é a vigência, uma vez que a dita “normalidade” concebida no espaço escolar mais exclui do que inclui os diversos sujeitos que o ocupam.

Nessa lógica de uma suposta “normalidade”, os “corpos desviantes” deveriam ser relegados a outro espaço, a fim de não prejudicarem o andamento da “normalidade”. Isso nos remete à noção foucaultiana de “corpos dóceis”, que diz respeito à docilidade do corpo humano ao longo da história e às formas de dominação, imposição e adestramento desse corpo e mente com o objetivo de fabricar indivíduos iguais e obedientes (FOUCAULT, 2009). Essa noção, por sua vez, nos explica o discurso da “norma” que permeia as ameaças contra a educação para a diversidade no contexto escolar, o que faz com que olhemos para os sujeitos com necessidades especiais educacionais (NEE) como desviantes e não como parte da pluralidade inerente ao ser humano.

Defendemos, assim, como urgente o desenvolvimento de um olhar mais plural e agregador da diversidade, porém reconhecemos as lacunas na formação docente e na pesquisa a respeito da educação inclusiva, principalmente na Linguística Aplicada (LA) e na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI), a qual ainda (re) produz resquícios de uma formação homogeneizada por métodos de ensino e materiais importados (CÉSAR, 2013; DOS SANTOS, 2020; SOUZA, 2020; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021). Entretanto, apesar desses desafios, procuramos nos afastar do discurso recorrente da “não preparação” para o ensino e aprendizagem da LI na diversidade e nos pautamos nos princípios da responsabilização (REIS, 2018) ao empreendermos a elaboração de um saber sobre a educação inclusiva em nosso contexto escolar, a partir da parceria universidade-escola propiciada por um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva abordar e analisar nossas propostas pedagógicas acerca da educação inclusiva em uma sala de aula de LI do sétimo ano do ensino fundamental, concebidas por meio do planejamento e execução de uma sequência didática pensada a partir das habilidades, gostos e estilos de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, compreendida como um distúrbio de neurodesenvolvimento que afeta a habilidade de interação social, comunicação, raciocínio lógico, entre outras. Também discutiremos acerca das potencialidades que a aproximação universidade-escola apresenta para a formação e atuação do professor de LI acerca da educação inclusiva. Nas palavras de Souza (2020) e Lowe, Schaefer e Turner (2021), pouco se sabe e se produz sobre as práticas pedagógicas de professores de LI trabalhando com educação inclusiva, sendo assim, este artigo torna-se extremamente relevante para a área da Linguística Aplicada devido ao seu potencial para contribuir para a formação profissional inclusiva na LA e no ensino/aprendizagem de LI em nosso país.

Desse modo, a fim de situar nossa escrita, articularemos algumas noções teóricas sobre a educação inclusiva e como essa se dá no ensino e aprendizagem de LI e na área da Linguística Aplicada, além de discorrer sobre a parceria universidade-escola. Nesse último tópico, também abarcaremos o projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola e sua atuação durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2021. Posteriormente, apresentaremos o contexto e os participantes deste

estudo, especificaremos a metodologia desenvolvida e discutiremos a sequência didática *Imaginary Super Heroes* (Super-heróis imaginários), assim como os seus desdobramentos a partir dos relatos de uma professora de LI. Por fim, teceremos nossas palavras finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Uma vez que temos como foco a inclusão educacional, julgamos importante discorrermos sobre a legislação brasileira acerca desse tema, além de definir algumas nomeações caras a esta escrita. Dos Santos (2020) nos explica que o Brasil percorreu um longo caminho até a concepção de educação inclusiva que temos atualmente, tendo a instituição da *Constituição Federal* de 1988, a qual garante uma educação de qualidade para todos os brasileiros sem distinções, como representante do primeiro marco, seguida de outros documentos e leis que garantem os direitos de cidadãos acolhidos pela inclusão educacional.

A título de exemplo, algumas conquistas legislativas foram a Lei N.º 7.853, de 1989, que obriga o oferecimento de programas de educação especial em estabelecimentos públicos e particulares de ensino, a Portaria N.º 1.793, de 1994, que advoga pela inclusão da disciplina de *Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nas licenciaturas*, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, de 2001, a qual propõe a reorganização do sistema de ensino para incluir alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.

No entanto, percebemos que existe uma distância entre a instituição de documentos e leis e sua implementação efetiva e, apesar de reconhecermos os avanços acerca da inclusão educacional nas duas primeiras décadas deste século, pontuamos as dificuldades das instituições educacionais ao lidar com esta demanda, o que gera, muitas vezes, uma falsa sensação de inclusão. Isto é, os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede de ensino, estão em sala de aula,

porém excluídos do ensino e aprendizagem que acontece naquele ambiente. Essa segregação no ambiente escolar se deve sobretudo

aos achismos do poderio hegemônico de cada dado contexto e que, inevitavelmente, perpetua uma suposta normalidade, contrapondo, de um lado, o grupo que classifica como educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e de outro, os não-deficientes. (DOS SANTOS, 2020, p. 64)

Ou seja, há uma evidente negação de uma educação para a diversidade enquanto esta última clama pela possibilidade de organizarmos nossos pensamentos para além de um modo binário, o qual é muito presente na sociedade ocidental (CANAGARAJAH, 2018). Esse binarismo separa, por exemplo, não-deficientes de deficientes, ofuscando nosso olhar para identidades plurais e sujeitos diversos no âmbito escolar. Nesse sentido, corroboramos a afirmação de César (2013) quando a autora discorre que houve o cumprimento das leis e portarias acerca da inclusão educacional, fazendo com que esses alunos passassem a frequentar a escola, o que é direito previsto constitucionalmente, entretanto sem o devido preparo tanto desse espaço quanto dos seus profissionais para o educar na pluralidade.

Portanto, problematizamos essa suposta preparação ao nos indagarmos: “Em que momento a escola e os professores ‘estariam prontos?’” e “Que tipo de preparação/formação docente totalizante abarcaria as idiossincrasias do ser humano e sua multiplicidade?”. A partir dessas indagações, no escopo da Linguística Aplicada, rejeitamos o ideal de uma formação totalizante anterior às relações humanas e defendemos que o professor inclusivo, “independente 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*” (SOUSA, 2020, p.161). É também aquele que compreende a necessidade de vivências plurais por meio de uma equipe multidisciplinar que acolha a diversidade inerente aos seres humanos em um dos primeiros locais que compartilhamos socialmente, ou seja, o ambiente escolar.

No entanto, antes que nos alonguemos nesta elaboração, faz-se crucial que possamos definir alguns termos e nomeações acerca da inclusão educacional. César (2013) nos explica que alunos nomeados como indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) são crianças e adolescentes com dificuldades de

aprendizagem que envolvem diversas condições, disfunções ou deficiências de cunho físico, mental ou psíquico. A autora recorre a Glat e Branco (2007) ao compreender que os sujeitos inseridos nesse grupo necessitam de variadas práticas pedagógicas, metodologias e recursos para construir conhecimento acerca daquilo que é concebido como esperado para sua faixa etária. É importante ressaltar, todavia, que essas NEE são particulares a cada aluno e, por isso, a escola e a formação de seus profissionais não deveriam buscar soluções pedagógicas totalizantes que pudessem ser replicadas para todos os alunos com NEE, apesar de algumas poderem ser generalizáveis até certo ponto (CÉSAR, 2013; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Outrossim, a respeito do conceito de educação inclusiva, apoiamo-nos novamente em César (2013, p.20), quando a autora esclarece que “incluir significa romper paradigmas e reformular o sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência são garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças e identidades.”. Em outras palavras, a inclusão educacional deveria ressoar em todos os sujeitos, fazendo com que o sistema de ensino acolha uma educação plural e diversa e não o contrário, ou seja, a tentativa de uma adequação do aluno ao sistema educacional a partir de um programa de apoio e intervenção.

Nesse sentido, compreendemos que, na educação inclusiva, não é esperado que o aluno com NEE tenha um material distinto dos demais alunos de sua classe, com exceção de algumas NEE físicas como, por exemplo, alunos com baixa visão que necessitam de adaptação no *layout* do material de ensino, mas não no seu conteúdo. É a partir dessa concepção que elaboramos a inclusão no ensino e aprendizagem de LI ao ampliarmos nosso olhar para o entendimento de que a diversidade humana é um fato, e não uma exceção.

Desse modo, na área da LA, Souza (2020, p.23) nos explica que “a ideia de inclusão também abrange o acesso à LI como um direito que não pode ser negado a alunos em situação de deficiência, e o professor (...) tem um papel muito importante na consecução e manutenção desse direito”. Entretanto, para tal, reafirmamos a importância do fortalecimento de pesquisas na Linguística Aplicada (LA) e a preocupação com a formação docente inicial e continuada que abarque concepções teóricas e vivências acerca da educação inclusiva. Sobre as pesquisas em LA, Dos Santos

(2020) analisou o caderno de resumos do VI CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas –, de 2016, e encontrou um mil e setenta e quatro resumos de trabalhos publicados. Desses, apenas vinte e nove dedicavam-se à área de formação de professores de língua e sua relação com a educação inclusiva e onze referiam-se, especificamente, à área de língua inglesa.

Nessa direção, apesar de contarmos com poucos trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada acerca da educação inclusiva, a área apresenta estudos relevantes como, por exemplo, a tese de doutorado defendida por Gasperim Ramalho de Souza e intitulada “Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês”. Em seu estudo, Souza (2020) teve por objetivo analisar o ensino de inglês como língua estrangeira inclusiva por meio da elaboração e implementação de duas sequências didáticas produzidas por professoras e pelo próprio pesquisador para alunos em situação de deficiência matriculados no ensino médio em duas escolas públicas, cujas aulas estavam acontecendo de forma remota devido à pandemia de Covid-19.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o ensino de inglês como língua estrangeira inclusiva apresenta vários desafios como, por exemplo, 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. Entretanto, a perspectiva da inclusão ancorada nos Letramentos Críticos e na Teoria da Complexidade possibilitou diversos reconhecimentos por parte das docentes como, por exemplo, a valorização do uso de múltiplas linguagens e a importância da criticidade de não-linearidade para a inclusão na aula de inglês, o que fez com que as professoras conseguissem 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.

Ademais, os dados do estudo de Dos Santos (2020) ainda apontam para a relevância das universidades públicas no desenvolvimento científico sobre a perspectiva da inclusão, porém ressaltam que a formação crítico-reflexiva do professor de LI para atuar em contextos de educação inclusiva ainda necessita receber destaque e interesse exploratório, uma vez que

tanto a área de língua inglesa quanto a área da educação inclusiva carregam um longo histórico relacionado à importação de métodos e abordagens político-educativas historicamente impostas em movimentos top-down, ou seja, que não surgem diretamente das comunidades envolvidas, mas são endereçadas a elas por grupos dominantes. (DOS SANTOS, 2020, p.68)

Nesse sentido, ultrapassar a visão de métodos engessados, de procedimentos que visam à linearidade e à aprendizagem como causa e efeito se torna primordial para concebermos, na LA e na formação docente, metodologias para o ensino / aprendizagem de inglês inclusivo. Para Sousa (2020), a reflexão empreendida por Kumaravadivelu (2003) acerca do pós-método e a *particularidade, praticabilidade e possibilidade*<sup>3</sup> de cada contexto é crucial para pensarmos a educação inclusiva na LA, empreendendo a adoção de estratégias que sejam práticas possíveis e não limitantes ou engessadas.

Ressaltamos, assim, mais um papel da universidade pública - além do desenvolvimento científico evidenciado por Dos Santos (2020) - relacionado à oportunização da formação de professores de LI *na e com* a escola, produzindo, em conjunto, saberes e reflexões sobre a educação inclusiva na sala de aula de LI a partir de demandas que surgem da comunidade e com o apoio dessa comunidade, proporcionado pelos professores, mediadores, coordenação escolar e familiares. Desse modo, rejeitamos a ideia de uma formação totalizante, como discutido acima, e priorizamos o trabalho de uma comunidade multidisciplinar para o acolhimento e desenvolvimento de uma educação linguística para a diversidade.

Ademais, defendemos que a mobilização da formação e atuação docente a partir das demandas reais da sala de aula de LI para a perspectiva inclusiva poderá movimentar toda a prática pedagógica do professor, produzir conhecimentos para o

---

3 Kumaravadivelu (2003) compreende a era do pós-método a partir de um sistema tridimensional que abarca três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com o autor, o primeiro parâmetro defende que qualquer ensino de línguas “deve ser sensível a um determinado grupo de professores ensinando um determinado grupo de alunos perseguindo um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto institucional embutido em um meio socio-cultural particular” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.33/34). Já o segundo parâmetro refere-se à relação entre teoria e a prática do ensino em sala de aula. Se a teoria e a prática forem separadas, e o papel do teórico é maior que o do professor, então isso significa que o potencial do professor para gerar teorias a partir da prática e seu potencial de colocar teorias em prática são negligenciados. Por último, o terceiro parâmetro se baseia nos estudos de Paulo Freire e relaciona o ensino às relações de poder e desigualdades sociais. Nesse sentido, é importante reconhecer as posições dos sujeitos em sala de aula – professores e alunos – e como suas classes, raças, gêneros e etnias causam impacto no ensino/aprendizagem daquela sala de aula. Em outras palavras, a consciência de que a sala de aula não se dá em um vácuo e é perpassada pelo ambiente social, econômico e político é crucial neste terceiro parâmetro.

desenvolvimento científico e a formação docente que advêm de experiências vivas nas escolas, além de beneficiar todos os alunos, não apenas aqueles com NEE.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (RE)PENSADA A PARTIR DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA

Diante das discussões desenvolvidas até aqui, já nos é possível compreender que a educação inclusiva requer que possamos nos valer das possibilidades da formação docente, agregando diferentes olhares para construirmos saberes sobre o ensino e aprendizagem de LI para a pluralidade. Isso nos traz ao conceito de parceria universidade-escola que, a nosso ver, proporciona o transitar entre essas instituições educacionais, possibilitando relações e colaborações entre seus sujeitos que empreendem esforços para se unirem em prol do ensino e aprendizagem de LI *na* e *para* a escola.

Em meio à pandemia de Covid-19, que vivenciamos desde março de 2020, a possibilidade de continuarmos a construir relações entre essas instituições de ensino foi impactada. Porém, diante do conceito do inédito viável, de Freire (1970), Liberalli (2020) nos convida a olhar para este período singular da nossa história com outra perspectiva. A autora nos impulsiona a procurarmos ir além daquilo que conhecíamos e já havíamos vivenciado, criando assim as nossas novas possibilidades. Desse modo, os primeiros contornos para os enlaces entre sujeitos da universidade e da escola de forma virtual começaram a ser desenhados, o que culminou em um trabalho a partir de uma “energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado”. (LIBERALI, 2020, p.14).

Nesse sentido, uma vez que é a partir do Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola que nossa experiência está corporificada, discutiremos brevemente acerca dessa ação extensionista da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O Projeto nasceu em 2016, sob coordenação da Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, como parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, um dos mais experientes e respeitados programas de extensão universitária para a educação inicial e continuada de professores de LI.

A proposta do Projeto UNISALE busca colocar em xeque as relações entre sujeitos do espaço escolar e universitário, conectando professores de LI das escolas públicas de Belo Horizonte e região aos graduandos e pós-graduandos da Faculdade de Letras. Também são empreendidos esforços para que haja mobilizações discursivas e relacionais ao ser proposto que o professor da escola estabeleça o ritmo e o andamento das parcerias em seu espaço escolar, nos distanciando do espaço-tempo da universidade ao concebermos a formação docente. Assim,

surgem situações de formação do e no cotidiano escolar, objetivando a formação inicial e continuada docente com formatos e princípios que propiciem uma maior oportunidade de diálogo e escuta entre a universidade e a escola, elevando esta última como espaço de produção de saberes e propulsora do desenvolvimento profissional, tomando-a como espaço formativo para o docente que nela atua e considerando que a escola forma o professor e o professor também forma a escola. (CAMPOS, 2019, p.23/24)

Além disso, os princípios do Projeto mobilizam uma fratura das certezas totalizantes que estruturaram o campo da formação docente e buscam uma abertura para ouvir o professor em seu espaço escolar e empreender esforços para elaborar saberes que contribuam tanto para o saber/fazer da escola quanto da universidade. Para atingir tal objetivo, o Projeto recebe inscrições de professores de inglês interessados, seleciona os parceiros graduandos e pós-graduandos da Faculdade de Letras e estes se deslocam até os espaços escolares dos professores para que ali possam estabelecer vínculos a partir da demanda do docente em exercício e seu contexto escolar.

Tal planejamento peculiar do Projeto UNISALE faz com que Campos (2019) discorra que cada parceria se tornará única e irreplicável, uma vez que tomarão “como primordial a identidade pessoal docente, sua história e momento de vida e seu espaço escolar.” (p.125). Nessa direção, a autora defende que “cabe então à universidade também ressignificar sua posição historicamente privilegiada, ser presença nessa relação e se colocar em uma posição de escuta e serviço, dispondo-se verdadeiramente a acolher e ser-com-o-outro em uma parceria verdadeiramente colaborativa”. (p.125).

Uma dessas ressignificações da posição ocupada pela universidade como única fonte produtora de conhecimento se dá muito fortemente no Projeto UNISALE com a mudança geográfico-espacial, ao conceber as relações tecidas no Projeto no espaço

escolar. Como nos explicam Reis e Campos (2021), é necessário que a universidade se torne presença colaboradora no ambiente escolar, tendo como desejo a (re)construção de relações historicamente afetadas. Entretanto, sabemos que, desde 2020, a pandemia de Covid-19 propiciou mudanças drásticas em todos os âmbitos de nossas vidas, assim como nas instituições educacionais de ensino básico e superior.

Diante do distanciamento social e o fechamento das escolas e universidades em meados de março de 2020, o Projeto UNISALE buscou repensar sua atuação por meio da virtualidade propiciada pelos recursos tecnológicos. Assim, em abril de 2021, após inúmeras iniciativas no meio virtual, surgiu o subprojeto “UNISALE Vai Além”, o qual representou um marco no alcance do Projeto ao propor parcerias com escolas e professores de LI de todas as regiões do Brasil. Diante das adversidades da pandemia, o Projeto e sua equipe se lançaram às possibilidades do mundo virtual e alcançaram escolas e professores de LI em diversas regiões do país.

Assim, mesmo sem uma importante força motriz da sua proposta - a mudança geográfico-espacial para o ambiente escolar -, o Projeto apresentou diversas potencialidades para o estabelecimento de parcerias, demonstrando que estar no espaço físico escolar é apenas uma das facetas que o estruturam. Por meio da virtualidade podemos ensejar uma união dos saberes produzidos em ambos os espaços educacionais, além da abertura de caminhos para experimentarmos nesta relação universidade-escola possibilidades de ser, saber e fazer na formação docente, uma vez que reconhecemos que esta última não é possível de acontecer distanciada da escola. Entretanto, a virtualidade também apresentou dificuldades ao Projeto como a não convivência com os alunos e outros sujeitos que estão na escola, além de maiores desafios para o estabelecimento de vínculos de pertencimento ao Projeto.

Nessa direção, o contexto desta escrita começa a ser desenhado, uma vez que a demanda para trabalharmos com a inclusão educacional foi apresentada por uma professora-parceira do Projeto UNISALE que atua na rede de ensino de um município localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro. Na próxima seção, apresentaremos mais detalhes da contextualização da nossa escrita para que, posteriormente, possamos apresentar nosso relato acerca do planejamento e execução da sequência didática *Imaginary SuperHeroes*.

## CONTEXTO E PARTICIPANTES

No dia 14 de março de 2020, a comissão criada para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 do município fluminense, em que se localiza a escola parceira, decretou o fechamento das escolas na cidade, o que perdurou até meados do ano seguinte. De acordo com Fonseca, Sganzerla, Enéas (2020), o fechamento das escolas durante a pandemia caracteriza-se como um dos períodos mais longos de afastamento de crianças e adolescentes da aprendizagem presencial e da convivência social que ocorreu no Brasil.

Somado ao isolamento social, o afastamento dos alunos da escola representou uma preocupação maior nesse contexto escolar, uma vez que sua localização está em uma região periférica em que a grande maioria do corpo discente se encontra em situação de vulnerabilidade social e em condições socioeconômicas precárias. Ademais, problemáticas étnico-raciais, políticas educacionais públicas e gestão política perpassam o ensino e aprendizagem nesse espaço escolar, o que nos faz conceber esses alunos em situações de risco, isto é, más condições de vida associadas a mecanismos de privação de direitos básicos em um apoio familiar e social frágil. Não obstante, o ensino remoto emergencial se apresentou como um grande desafio, uma vez que muitos alunos não possuíam acesso à internet ou aparelhos eletrônicos para tal. Quando esse acesso era possível, em muitos casos, a família contava com um único dispositivo tecnológico para todos.

A professora de LI, mesmo diante das adversidades inerentes à pandemia e ao contexto social, elaborou planejamentos e soluções didáticas como meio de promover a aprendizagem dos educandos. Foram criados grupos em aplicativos de mensagens, busca ativa por alunos para que não houvesse evasão, além da preparação de aulas e atividades utilizando aparatos tecnológicos, como o *Padlet*, *Google Forms*, *Wordwall*, dentre outros.

Nessa esteira cronológica, chegamos à parceria no Projeto UNISALE, iniciada em agosto de 2021, por uma professora<sup>4</sup> substituta da Faculdade de Letras, doutoranda em Linguística Aplicada e parceira voluntária no Projeto e uma professora<sup>5</sup> de LI,

---

4 Primeira autora deste artigo.

5 Segunda autora deste artigo.

graduada em Letras, especialista em Transtorno do Espectro Autista, docente da rede municipal há dezenove anos e professora-parceira do Projeto UNISALE. É importante ressaltar que, no Projeto UNISALE, o parceiro da universidade é responsável por trabalhar em conjunto com o parceiro da escola, desenvolvendo um vínculo de diálogo e partilha. Ao mesmo tempo, ele é responsável por relatar ao restante da equipe do UNISALE - outros bolsistas, voluntários e a coordenação - as demandas do professor para que toda a equipe possa colaborar com ideias e materiais.

No desenrolar da parceria, ao final de setembro de 2021, foi aprovado o retorno para as escolas e o ensino híbrido no município fluminense. Desse modo, a professora passou a planejar aulas presenciais e estar em sala de aula com 25% dos alunos e, ao mesmo tempo, executar o planejamento e atendimento do restante dos alunos no meio virtual, por meio de aplicativos de mensagens e disponibilização das atividades na escola para que o aluno ou o responsável pudesse retirar.

É em meio ao ensino híbrido imbricado nesse contexto socioeconômico que surge a demanda de Vitor<sup>6</sup>, aluno de treze anos de idade do sétimo ano do ensino fundamental que apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual. Com o suporte do professor mediador Alexandre, que forneceu informações detalhadas sobre o aluno e o acompanhou durante as aulas de inglês, iniciamos os primeiros planejamentos para a sequência didática *Imaginary SuperHeroes* a partir da inclusão educacional na sala de aula de LI, com o apoio de toda equipe do Projeto UNISALE, da coordenação da escola e do Núcleo de Apoio à Inclusão da rede municipal de ensino concomitantemente.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa desse trabalho foi o levantamento de estudos acerca da perspectiva inclusiva na Educação por meio de periódicos, artigos, além de bancos de teses e dissertações. Em segundo lugar, buscamos fontes mais específicas sobre a educação inclusiva no ensino e aprendizagem de LI, a fim de obtermos um levantamento sobre as pesquisas científicas já produzidas sobre a temática. Tais leituras foram primordiais para compreendermos o nosso próprio processo de produções didáticas a partir da demanda do trabalho com a educação inclusiva em nosso contexto, uma vez

<sup>6</sup> Todos os nomes utilizados nesta escrita são fictícios.

que, durante nossas vivências, nós não recorremos substancialmente a estudos sobre o tema, mas sim trabalhando a partir do apoio multidisciplinar e do nosso repertório de saberes e conhecimentos didático-pedagógicos.

Logo em seguida, percorremos e analisamos a sequência didática *Imaginary Super Heroes* (ver apêndice) à luz desses estudos e também buscamos interpretar e compreender os relatos da professora de LI, escritos ao final de cada aula em que foram aplicadas as atividades da sequência didática, buscando exercitar uma (re)elaboração de tudo que foi vivenciado por nós em nosso envolvimento com a produção didática e com nós mesmas e os outros, a saber, o aluno Vitor e nossa equipe multidisciplinar.

Ademais, nosso olhar para a materialidade textual gerada seguiu os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativista e dos procedimentos da Análise de Discurso Franco-Brasileira. A partir dessa teoria de análise da materialidade linguística, procuramos estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015), considerando primordial, na produção de sentidos, a exterioridade, uma vez que, nesse campo teórico, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, o que coloca em xeque a ilusão de uma comunicação transparente. Desse modo, entendemos que não há sentido dado a priori, e as palavras podem ter significados diversos, conforme as condições de produção discursiva, histórica e ideológica, às quais são submetidas (ORLANDI, 2015).

Por último, mas não menos importante, ressaltamos que a participante da pesquisa, segunda autora desta escrita, assinou e concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que este estudo pertence ao projeto de pesquisa intitulado “Não só do verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e atores da sala de aula”, coordenado pela Professora Dra. Valdeni da Silva Reis e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG (CAAE: 69472017.8.0000.5149).

Na próxima seção, detalharemos o planejamento e aplicação da sequência didática, trazendo para a cena a análise discursiva dos relatos da professora de LI que eram escritos semanalmente durante a aplicação da sequência didática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado acima, o processo de concepção da sequência didática *Imaginary Super Heroes* deu-se a partir do momento em que houve o retorno das aulas presenciais e o ensino híbrido fora adotado. Assim, deparamo-nos com o aluno Vitor, que, juntamente ao professor mediador Alexandre, trouxe-nos a demanda da inclusão educacional em uma sala de aula de LI do sétimo ano, uma vez que Vitor se enquadra no diagnóstico de deficiência intelectual.

Por meio de mensagens de áudio enviadas por aplicativo, o professor Alexandre nos relatou que Vitor apresentava desafios no letramento em língua materna, como troca de palavras, além de questões emocionais por considerar-se incapaz de realizar as tarefas propostas, o que culminou na criação de alternativas compensatórias para não lidar com suas emoções ao não conseguir realizar as atividades didáticas. Aqui também enfatizamos as dificuldades impostas pela pandemia e o ensino remoto emergencial que podem ter agravado as questões emocionais do aluno ao ser privado do apoio presencial dos professores e mediadores.

Concomitantemente, o professor Alexandre relatou que Vitor possuía inúmeras habilidades, como desenhar, pintar e consertar carros e bicicletas juntamente a seu pai na oficina mecânica da família. Ele também era fã de desenhos animados, principalmente super-heróis, além de se divertir com jogos e competições. Chamou-nos a atenção o fato de o professor Alexandre evidenciar as habilidades e gostos de Vitor, e não suas limitações; sendo esse o primeiro aprendizado que tivemos com o professor mediador a respeito de alunos com NEE.

Sendo assim, fundadas nessa demanda e na descrição riquíssima do professor Alexandre, elaboramos, junto a toda equipe do Projeto UNISALE, a sequência didática de quatro semanas *Imaginary Super Heroes*, com o objetivo principal de que cada aluno fosse capaz de criar o seu super-herói imaginário e falar sobre suas características, promovendo o desenvolvimento léxico-gramatical e privilegiando a habilidade de produção oral em LI, tendo a escrita como um objetivo subsidiário. Para tanto, elencamos o trabalho com a imaginação e a criatividade a partir da confecção de desenhos, conhecimentos linguísticos em LI, produção oral e escrita na língua alvo, além de promover uma educação pautada em um ensino significativo (PAIVA;

FIGUEIREDO, 2010). Isso foi possível uma vez que os super-heróis imaginados e criados pelos alunos se pautavam na elaboração subjetiva de cada um ao serem questionados: *What's your superpower?* (Qual o seu superpoder?). A partir desse foco, também foi possível trabalhar a diversidade na sala de aula, afinal cada aluno poderia ter seu superpoder, ou seja, suas habilidades e saberes.

Nesse sentido, buscamos explorar a diversidade, a pluralidade e a percepção de que somos diversos e singulares e podemos ter e nutrir diferentes habilidades, como o Vitor, por exemplo, que é extremamente habilidoso com as mãos, pois pinta, desenha e conserta máquinas. O nosso maior questionamento durante o planejamento girou em torno da indagação do porquê e quando a escola deixou de valorizar diferentes saberes e habilidades e se tornou uma fábrica de formatar para uma denominada “normalidade”, o que vai ao encontro de um dos pressupostos dos Letramentos Críticos, os quais visam à legitimação e à valorização das diferenças e expansão de perspectivas (COSTA LEITE, 2018).

Por último, mas não menos importante, trabalhamos com a abordagem da gamificação, uma vez que o professor Alexandre mencionou o gosto de Vitor pelos jogos e competições. Entretanto, para não corroborar com a premissa da competição entre alunos em sala de aula, em que se escolhe vencedores e perdedores, elaboramos a gamificação por meio da colaboração. Para tal, confeccionamos o adesivo *Imaginary Super Hero Verified Seal* (Selo de Verificação de Super-Herói Imaginário) que funcionou como um selo que certificaria o super-herói que seria criado pelos alunos. Esse selo seria recebido ao final da quarta semana por aqueles que cumprissem todas as fases, uma premissa da gamificação educacional.

Nas aulas da primeira semana, a professora iniciou uma conversa com os alunos sobre super-heróis com o objetivo de introduzir o tema. Ela lhes perguntou qual era o seu super-herói favorito e recebeu diversas respostas como Mulher-Gato, Batman, Mulher Maravilha, Doutor Estranho, dentre outros. Além da introdução do tema, foram trabalhados o campo lexical de cores por meio de cartões educativos e atividades do material didático elaborado para a primeira semana. Nesse material, a professora também pôde revisar o uso dos pronomes possessivos os quais seriam necessários para a atividade de habilidade oral. No desenvolvimento da oralidade, os alunos participaram de uma *survey*, ao perguntarem e responderem à pergunta *What's*

*your favorite color?* (Qual a sua cor favorita?), com o objetivo de completar a tabela com o nome de três colegas e suas cores favoritas.

Em seu relato escrito, a professora discorreu sobre essa primeira semana de aula:

[1] Eles (os alunos) percorreram a sala e fizeram a pesquisa, **mas** na hora de fazerem o diálogo, senti um pouco de **timidez** por parte de alguns alunos, que depois acabaram se rendendo quando viram outros colegas falando sem qualquer receio. **Vitor disse que sua “favorite color” é BLUE.** Foi uma aula muito produtiva, porque **embora** os alunos tenham um certo **receio** com a Língua Inglesa, participaram ativamente das atividades propostas.

Nas palavras de César (2013), os professores podem experimentar diversas emoções ao trabalhar com a educação inclusiva em suas salas de aula. As emoções mais comuns identificadas pela autora são angústia, incapacidade e satisfação. Percebemos, no relato acima, a satisfação da docente ao ter a participação ativa de Vitor e ter conseguido trabalhar uma temática de interesse do aluno, obtendo informações como o seu super-herói preferido e sua cor favorita.

Ademais, César (2013) menciona que as emoções mais negativas emergem quando os professores se sentem sozinhos e sem apoio nas interações com alunos com NEE, o que é compreensível “afinal (...) consta em documento oficial, no Art. 8 da Resolução CNE/CEB N° 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001:3) tal apoio aos professores.” (CÉSAR, 2013, p.60). Nesse sentido, a ausência de emoções negativas em relação ao trabalho com o aluno com NEE nessa primeira aula poderia estar relacionada à rede de apoio da docente, que contava com a colaboração da universidade, da coordenação escolar e do professor mediador do núcleo municipal de apoio à inclusão educacional. Também podemos atribuir essa ausência de emoções negativas ao planejamento de uma atividade orientada para um fim comunicativo significativo para os alunos, em especial para Vitor, fã de super-heróis.

Outrossim, por meio do uso das conjunções adversativas *mas* e *embora*, percebemos, no fio do dizer da professora, indícios de uma certa resistência para o desenvolvimento da habilidade oral por parte dos alunos. A professora, apesar de desejar relatar os aspectos positivos da aula, vale-se das conjunções adversativas para

introduzir a questão da timidez, receio e dificuldades dos alunos. A nosso ver, essa resistência seria multifatorial e um dos principais motivadores seria o longo período de afastamento da escola, devido ao ensino remoto imposto pela pandemia do Covid-19, em que prevaleceu um ensino mais direcionado ao modo de leitura e escrita.

Os alunos do sétimo ano não tiveram aulas presenciais de LI no sexto ano, ocasião em que se inicia o estudo da língua. Dessa forma, os primeiros contatos com a língua falada, com os banhos de sons (REVUZ, 1998) da língua estrangeira foram experimentados no retorno à escola durante o ensino híbrido e certa estranheza, timidez e até risos seriam esperados (GRIGOLETTO, 2003). É interessante notar que o receio de alguns alunos parece desaparecer quando eles observam os outros colegas experimentando com a LI, como discorre a professora. Compreendemos, assim, a importância de um espaço seguro e confiável para que todos os alunos, com ou sem NEE, possam vivenciar suas primeiras tentativas de comunicarem e se identificarem com a LI.

Já na segunda semana de aula, foram trabalhados dois super-heróis famosos: Batman e Mulher Maravilha, com o intuito de instigar a curiosidade e a participação dos alunos. Ao mostrar-lhes as imagens dos super-heróis, a docente perguntou aos alunos se eles os conheciam, recebendo, assim, respostas positivas e animadoras, principalmente do aluno Vítor, que se mostrou entusiasmado ao participar da aula. Através de um bate-papo descontraído sobre os super-heróis, a docente fazia perguntas sobre as cores das roupas e as habilidades que eles possuíam; utilizando o verbo modal *can* (poder / conseguir) para se referir a habilidades, estrutura linguística que já havia sido trabalhada, e verbos que geralmente se referem a superpoderes de super-heróis (*fly, run, disappear, etc.*). A turma respondia e Vítor levantava o cartão com a cor correspondente arriscando-se a falar em inglês. Ao presenciar esse momento, a professora relatou:

[2] Pude ver **o brilho em seus olhos** (de Vitor) **por estar participando de uma aula de língua inglesa mostrando como qualquer criança é capaz e tem o direito de aprender!** Ele respondeu, mostrou as cores através dos cartões que eu já havia preparado para a aula anterior. Falamos sobre o uso de *his* e *her*, verbo *can* e *simple present*. Foi uma aula **inesquecível**.

Pesquisas comprovam que os estereótipos, preconceitos e representações dos docentes acerca de alunos com NEE têm influência no desenvolvimento destes (HORNSTRA, et al., 2010). Desse modo, a representação da professora sobre o direito à aprendizagem do aluno com NEE, confiando em sua capacidade de estar verdadeiramente incluído naquela sala de aula de LI, certamente movimentam o desenvolvimento discente. Como nos explica Souza (2020), os professores de LI têm um papel muito importante na consecução e manutenção desse direito. Percebemos aqui a educação inclusiva garantida pela Constituição Federal e por leis federais se fazendo valer na sala de aula, uma vez que Vitor participa “de uma aula de língua inglesa, mostrando como qualquer criança é capaz e tem o *direito* de aprender”.

Ao compreendermos os gostos, habilidades e dificuldades de Vitor, suas dificuldades foram minimizadas ao darmos preferência para o trabalho com a oralidade, e seus gostos e habilidades foram ressaltados, uma vez que trabalhamos com um tema do seu interesse e a produção de desenhos. Entretanto, percebemos que ao buscarmos incluir Vitor nas aulas de LI, demos prioridade à oralidade que, muitas vezes, é negligenciada no ensino de inglês em escolas regulares, atingindo, assim, um objetivo crucial para qualquer professor de LI. Não obstante, mesmo com dificuldades no letramento em língua materna, Vitor produziu a versão escrita do exercício *Imaginary SuperHeroes* e o fez em português, o que nos dá indícios de uma aproximação com a escrita e a superação da barreira emocional que o aluno nutria em relação à essa habilidade. Mesmo sendo uma aula de língua inglesa, consideramos um grande avanço o trabalho com a oralidade em inglês e o letramento escrito em português.

É importante ressaltar, então, a possibilidade de irmos além dos binarismos (CANAGARAJAH, 2018) em que elencamos os indivíduos - por exemplo, não deficientes e deficientes, - e experienciar, na inclusão educacional, o entendimento de que todos podem expressar brilho nos olhos ao se perceberem no planejamento docente e na participação ativa durante uma aula. Acreditamos que foi exatamente esse sentimento vivenciado por Vitor ao enxergar seus gostos e habilidades traduzidos na aula de LI e perceber o olhar da professora, convidando-o a participar da aula. Ao se sentir visto, ele responde com brilho nos olhos.

Ademais, ao classificar a aula como ‘inesquecível’, a professora também nos dá indícios de como aquela experiência a tocou, sendo algo inédito, memorável e

marcante em sua atuação e formação docente. Tal fato também corrobora a discussão de Lowe, Schaefer e Turner (2021) sobre a experiência com alunos com NEE e suas contribuições para um novo conhecimento e identidade profissional e novos horizontes na prática pedagógica do professor.

Nas terceira e quarta semanas, as habilidades com o desenho foram trabalhadas privilegiando o gosto pelas artes nutrido por Vitor, mas também o desejo pela ludicidade e criatividade da maioria dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, uma vez que eles estão em uma idade entre a infância e a adolescência. Vitor participou ativamente e criou o Capitão Punhos de Ferro, com diversos poderes. Também foram criados pelos alunos o Super Palitinho, Chivany, Reader, dentre outros. Essa última heroína ganhava um superpoder a cada livro que lia.

Houve também a apresentação oral em inglês dos super-heróis dos alunos com o auxílio de perguntas feitas pela professora. Vitor apresentou o Capitão Punhos de Ferro e recebeu o tão esperado *Imaginary Superhero Verified Seal*, vibrando ativamente com sua conquista e também expressando alegria a cada selo entregue para os seus colegas. Ao engajar os demais alunos a se envolverem nas aulas, afirmamos que o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que atendam aos alunos com NEE seria a base da docência comprometida com uma educação ética e de qualidade para todos, uma vez que as elaborações didáticas promovidas a partir de um contexto de inclusão educacional poderão promover mudanças positivas para todo o grupo (CÉSAR, 2013; LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Entretanto, não podemos deixar de mencionar os desafios e frustrações durante as aulas, devido ao contexto sensível que estávamos vivenciando por meio do ensino híbrido e a pandemia de Covid-19, além de questões de manejo com o material didático para alunos no ensino remoto e presencial e a resistência de alguns alunos com a aula de LI. Esse último fator faz com que retomemos a multifatorialidade dessa resistência discente ao trabalhar a oralidade em LI e acrescentar questões relacionadas à percepção dos alunos a respeito do aprendizado e uso da LI e da cultura vinculadas a essa língua, como já evidenciado em estudo anterior (CAMPOS, 2019). Vejamos um recorte dos relatos da docente sobre esta questão:

[3] **Mais uma vez** confesso que senti uma certa **frustração** ao realizar esta atividade, pois percebi o **desinteresse**, embora grande parte tenha criado seu herói.

Observamos que as emoções negativas da professora, como a frustração, não apresentam relação direta com o aluno com NEE, mas com outros fatores em sala de aula, como a percepção do desinteresse de outros alunos. Ademais, o uso da locução adverbial ‘mais uma vez’, nos dá indícios de que tais emoções já estavam ali presentes e que são apenas revividas. Possivelmente a frustração do período de ensino remoto emergencial e as dificuldades impostas pelo contexto sócio-econômico-cultural da comunidade escolar reverberam na frustração da professora.

Isso nos remete a outro tipo de inclusão educacional, aquela dos alunos em situação de risco e vulnerabilidade social (LOPES, 2016), que também se apresenta como uma demanda em nosso contexto e uma das razões para a inscrição da professora no Projeto UNISALE. Ela gostaria que os alunos se sentissem mais representados nas aulas de LI e pudessem ser motivados em seu aprendizado. Acreditamos que as estratégias tanto para a inclusão de alunos com NEE quanto para a inclusão de alunos em situação de risco passam pela concepção de que o estudante com o qual lidamos “tem o potencial para ser um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, ou seja, as unidades didáticas precisam reservar espaços para que o aluno incorpore suas experiências às práticas propostas em sala.” (LOPES, 2016, p. 94). A docente discorre, assim, sobre seu processo singular de interpretar essa necessidade ao refletir que:

[4] Tenho trazido o inglês para a realidade deles, para a cidade de (nome da cidade) e para a (nome da escola), mostrando-lhes que aprender um outro idioma é possível, bastando ter interesse e força de vontade. **Eles são os protagonistas de nossas aulas.** (...) É este pensamento que estou levando para os alunos a fim de mostrar-lhes **as possibilidades de se aprender uma língua dentro de seu próprio mundo.**

Percebemos que os três parâmetros do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) são interpretados pela professora como a inclusão da LI na realidade dos alunos, uma vez que alguns materiais e práticas de ensino podem se apresentar extremamente aquém do contexto sociocultural da comunidade escolar, reforçando exclusões, distanciamentos e compreensões por parte dos discentes de que a LI “não seria para eles”. Ao se valer de uma primeira experiência junto à parceira do Projeto UNISALE para a reelaboração de uma atividade fornecida pela Secretaria Municipal

de Ensino para o ensino remoto, a professora dá continuidade nesse trabalho com os materiais didáticos e planeja atividades para todos os anos que leciona (6° a 9° ano do ensino fundamental). Ela elaborou atividades mais significativas, inclusivas e que compreendiam o aluno e suas vivências com o objetivo de compreender a particularidade, praticabilidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003) do seu contexto.

Esses conhecimentos e saberes desenvolvidos juntamente à universidade possibilitaram estas produções didáticas e, como defende Henz (2022), a elaboração de conhecimentos e saberes seria uma das características primordiais no subsídio de um ensino inclusivo e, como evidenciamos, estes apresentam lampejos de mobilização em uma parceria universidade-escola. Nesse sentido, ressaltamos as potencialidades da aproximação universidade-escola na formação e atuação do professor de LI para um ensino inclusivo e também a importância de uma rede de apoio multidisciplinar para impulsionar e validar o trabalho do professor (LOWE; SCHAEFER; TURNER, 2021).

Não menos importante, finalizamos esta seção corroborando a afirmação de Campos (2019) quando a pesquisadora discorre que

através de uma relação de parceria, essas instituições e sujeitos possam (re)pensar juntos, em movimentos de mão dupla, como a universidade pode se beneficiar da relação próxima e não verticalizada com a escola, e como esta também poderá se aproveitar dos conhecimentos e das teorias produzidos pela primeira, traçando interesses compartilhados. (CAMPOS, 2019, p.74).

Defendemos, assim, os ganhos para a universidade a partir dos saberes elaborados na aproximação com a escola e com o núcleo de apoio à inclusão educacional. Tal experiência certamente ressoou na prática docente da parceira do Projeto UNISALE, uma vez que, enquanto formadora de professores de LI, pôde participar de experiências vivas acerca da inclusão educacional na sala de aula de LI, nutrindo e expandindo a teoria na prática e, indubitavelmente, se sentindo mais confiante para abordar a educação inclusiva nos cursos de Linguística Aplicada ministrados na universidade.

## PALAVRAS FINAIS

Propusemo-nos, no decorrer deste trabalho, a revisitar e teorizar sobre nossas experiências acerca da inclusão educacional em uma sala de aula de LI da escola pública em meio à parceria universidade-escola proporcionada pelo Projeto UNISALE e o ensino híbrido e suas idiossincrasias condicionados pela pandemia de Covid-19 no ano de 2021.

Compreendemos, assim, que necessitamos de uma vivência plural por meio de uma equipe multidisciplinar que acolha a diversidade dentro do ambiente escolar e pontuamos o trabalho da universidade, escola e equipe do núcleo de apoio à inclusão, para pensarmos não só a inclusão do aluno com NEE, mas uma (trans)formação do processo de ensino e aprendizagem como um todo, que poderá promover outros tipos de inclusão como, por exemplo, a inclusão de alunos em vulnerabilidade social e em situação de risco.

Para que possamos ensejar essas possibilidades, é de suma importância que o professor esteja aberto e disponível para trabalhar a educação inclusiva em sua prática docente. Ele deverá ser capaz de promover um giro no olhar em sua docência a cada encontro e experiência viva que o faça ‘chacoalhar’ e se (trans)formar. Entretanto, como Sousa (2020) problematiza, necessitamos levar em consideração os esforços para tal e a urgência de repensarmos o tempo docente, uma vez que o professor com uma carga horária abarrotada de aulas e trabalhos burocráticos dificilmente estará aberto e disponível para o diálogo, encontros e trabalhos necessários para a elaboração de um saber sobre o ensino de inglês inclusivo. Por isso, defendemos que a educação inclusiva seja vista como uma reformulação do espaço e tempo da docência e da escola.

Reconhecemos as limitações deste estudo, uma vez que os dados analisados foram gerados a partir da visão da professora de LI e não geramos dados advindos de outros sujeitos, como o professor mediador e o próprio aluno Vitor, o que poderia lançar luz a outras problematizações acerca do ensino/aprendizagem de inglês inclusivo. Não obstante, esperamos que esta escrita possa contribuir para os lampejos de possibilidades para a educação inclusiva na sala de aula LI, pois vislumbramos um longo caminho de pesquisas e experiências acerca desse tema na área da Linguística Aplicada. Para tal, reafirmamos a relevância do trabalho corajoso de pesquisadores e

professores que mobilizam, na aproximação universidade-escola, saberes e relações que nos levam além.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Isabela de Oliveira. *Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (relação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer)*. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Materializing 'Competence': Perspectives from International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 1-24, 2018.

CÉSAR, Cynthia Fernanda Ferreira. *A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo*. 98f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho. *"E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!"*: Os Letramentos Críticos no estágio supervisionado de língua inglesa. Curitiba: CRV, 2018.

DOS SANTOS, Carla Cristina Gaia. A formação de professores de línguas e de língua inglesa para a educação inclusiva: mapeando lacunas e avanços. *Revista Versalete*, v. 8, n. 15, p. 53-72, 2020.

FONSECA, Rochele Paz; SGANZERLA, Giovana Coghetto; ENÉAS, Larissa Valency. Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. *Revista Debates em Psiquiatria*, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria Jose. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp. Chapecó: Argos, 2003, p. 223-238.

HENZ, Rossana Regina Guimarães Ramos. *Apresentação de Pesquisas: Inclusão e BNCC*. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NDTfleX0hJs>> Acesso em: 18 fev. 2022.

HORNSTRA, Lisette; DENESSEN, Eddie; BAKKER, Joep; VAN DEN BERGH, Linda; VOETEN, Marinus. Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 5, p. 515–529, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira. *Educação em tempos de pandemia: Brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-21.

LOPES, Rubens Fernando Souza. Material didático de língua inglesa: uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 1, n. 37, p. 87-111, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macro strategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 339 p, 2003.

LOWE, Robert J.; SCHAEFER, Matthew. Y.; TURNER, Matthew W. Uncovering Diverse Perspectives and Responses to Working with English Learners with Special Educational Needs. In: BANEGAS, Dário Luis; BEACON, Griselda; BERBAIN, Mercedes Pérez. (Orgs.) *International Perspectives on Diversity in ELT*. Palgrave, Macmillan, 2021, p. 229-246.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 12ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes, 2010, p.173-188.

REIS, Valdeni da Silva. Time, Space and Memory in the Teaching and Learning of English Within a Brazilian Juvenile Detention Centre: The Effect of Suspension in a Confused Space. In: MURRAY, Garold; LAMB, Terry. *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. London: Routledge, 2018, p. 179-198.

REIS, Valdeni da Silva; CAMPOS, Isabela de Oliveira. “*Onde está a universidade?*” Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *Imagens Da Educação*, v.11, n. 2, p. 190-211, 2021.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.213-230.

SOUSA, Gasperim Ramalho de. *Por uma língua estrangeira inclusiva: O letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês*. 315f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

**Submissão: 18 de julho de 2022**

**Aceite: 04 de novembro de 2022**

**Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)  
Subprojeto: UNISALE Vai Além**

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary  
Super Hero – **Class 1**

Vocês gostam de super heróis? Quais são os seus favoritos?

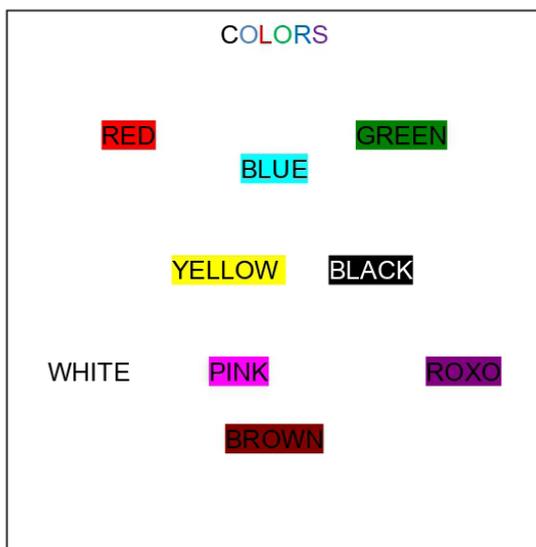
Nós iremos aprender muito com eles e sobre eles através de atividades muito legais que preparamos para vocês!

Animem-se! Teremos muito trabalho pela frente, mas ao final da quarta aula, vocês poderão ser premiados com o SUPER HERO VERIFIED SEAL!



And now, let's start!

Did you know that Super Heroes wear colorful clothes? Let's learn the colors in English?



- Circle the correct option:
- Bob Sponja is YELLOW / RED.
  - Batman's car is GREEN/ BLACK.
  - Superman's cover is RED / WHITE.
  - Hulck is PINK / GREEN.

Now, it's up to you!!! Complete the chart with a student's name and his/her favorite color.

Thaynara: Hello, Atos! What's **YOUR** favorite color?  
Atos: Hi, Thaynara! **MY** favorite color is blue.  
Look! That is Hevellyn! **HER** favorite color is pink.  
Atos and Thaynara: Hi, Hevellyn! Do you know Davis' favorite color?  
Hevellyn: Of course! **HIS** favorite color is black!

STUDENT'S NAME	FAVORITE COLOR

Did you like this class? Next week we'll talk about two famous super heroes! Can you guess who are they? Stay tuned and participate in the classes to receive the much desired SUPER HERO VERIFIED SEAL!

**Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)  
Subprojeto: UNISALE Vai Além**

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary Super Hero – **Class 2**

1. Today we will talk about two very famous super heroes. Do you know them?



Her real name is Diana and she is from Paradise Island. Her favorite color is red and she can fly. She is very strong and she likes her bow.  
Who is she?  
\_\_\_\_\_



His real name is Bruce Wayne and he is from Gotham City. His favorite color is black and he is strong. He can fight and he likes his car.  
Who is he?  
\_\_\_\_\_

2. Now, complete the sentences with HIS or HER:
- \_\_\_\_\_ real name is Diana.
  - \_\_\_\_\_ is from Gotham City.
  - \_\_\_\_\_ favorite color is red.
  - He likes \_\_\_\_\_ car.
3. Choose the correct option to complete the sentences in the Simple Present:
- She is / are very strong.
  - He like / likes his car.
  - He am / is from Gotham City.
  - Her favorite color are / is red.

4. Answer the questions with YES, SHE CAN or NO, SHE CAN'T / YES HE CAN or NO, HE CAN'T:

- Can Wonder Woman fly?  
\_\_\_\_\_
- Can Batman kill his enemies?  
\_\_\_\_\_
- Can he fight?  
\_\_\_\_\_
- Can she use X-ray vision?  
\_\_\_\_\_

5. Speaking:

Choose a friend and answer the questions about these super heroes. You can choose A or B:

**STUDENT A:**

QUESTIONS	BATMAN	WONDER WOMAN
What is her / his real name?	Bruce Wayne	
Where is she / he from?	Gotham City	
What is her / his favorite color?	His favorite color is black.	
What is her / his super power?	He is strong.	
What does she / he like?	He likes his car.	

**STUDENT B:**

QUESTIONS	BATMAN	WONDER WOMAN
What is her / his real name?		Diana
Where is she / he from?		Paradise Island
What is her / his favorite color?		Her favorite color is red.
What is her / his super power?		She can fly.
What does she / he like?		She likes her bow.

Did you like this class? Stay tuned and participate in the classes to receive the much desired SUPER HERO VERIFIED SEAL!



**Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola (UFMG)**

Conteúdo a ser desenvolvido: Imaginary Super Hero – **Class 3**

Now, let's create and draw our Imaginary Superhero?

Discover your super power!



Did you know that everybody has super powers? Yeahhhh. We all are super heroes! I have many qualities! I can cook, I can speak English, I can use the computer, I can help the others, and so on. These are some of my super powers.



After you've drawn your Imaginary Super hero, complete the text below with the information about him/her.

- ✓ What's her / his name?
- ✓ Where is she / he from?
- ✓ What's her / his color?
- ✓ How does she / he look like?
- ✓ What's her / his super power?

And you? What are your qualities? Write here:

I can \_\_\_\_\_  
 I can \_\_\_\_\_  
 I can \_\_\_\_\_

This is my imaginary super hero. Her / His name is (NAME). She / He is (COLOR). She / He is from (COUNTRY / CITY) and her / his super power is (SUPER POWER). She / He likes (LIKES).

We all are Superheroes! Imaginary Super Hero is a projection / image of ourselves.

Be creative! Don't forget that your super hero can become a real hero with the ...



**SUPER HERO VERIFIED SEAL!!!**