

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MANUELA DAMIANI POLETTI

**A LÍNGUA INGLESA AO ALCANCE DE TODOS:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA PEDAGOGIA DO
PÓS-MÉTODO E DO DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM
PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

CAXIAS DO SUL

2026

MANUELA DAMIANI POLETTI

**A LÍNGUA INGLESA AO ALCANCE DE TODOS:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA PEDAGOGIA DO
PÓS-MÉTODO E DO DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM PARA A
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla Beatris Valentini

**CAXIAS DO SUL
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P765L Poletti, Manuela Damiani

A língua inglesa ao alcance de todos [recurso eletrônico] : contribuições da teoria histórico-cultural, da pedagogia do pós-método e do desenho universal na aprendizagem para a docência no ensino médio / Manuela Damiani Poletti. – 2026.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Desenho universal. 4. Ensino de línguas estrangeiras. 5. Ensino médio. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 811.11:37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

MANUELA DAMIANI POLETTI

**A LÍNGUA INGLESA AO ALCANCE DE TODOS:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA PEDAGOGIA DO
PÓS-MÉTODO E DO DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM PARA A
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla Beatris Valentini

Aprovada em:19/03/2026

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Carla Beatris Valentini - Presidente
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho
Instituto Federal do Amazonas

Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

*Aos meus amores, João Pedro e Maria Antônia,
para que ousem sonhar sempre.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força, meu sustento e luz do meu caminho.

Aos meus amados pais, Flávio e Sueli, e irmão, Leonardo, que são minha base, apoio e incentivo em todo tempo.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Antônia, por entenderem as minhas ausências e me cercarem de amor.

Ao meu namorado, Maicon, presença especial na minha vida, pelo companheirismo, paciência, cuidado e incentivo constantes.

À minha família, tios, tias, primos e primas, por acreditarem em mim. Em especial à minha prima Luciana, pelas mensagens diárias repletas de carinho e de amor.

À minha fiel companheira, minha cachorrinha Sol, que permaneceu ao meu lado em todas as longas horas de escrita, oferecendo seu afeto silencioso e incondicional.

À minha orientadora Carla, que me acolheu e me conduziu com zelo, carinho e sabedoria. Obrigada por ter caminhado ao meu lado e ter construído comigo essa tese.

À professora Tânia, pela amizade e pelos conhecimentos partilhados em uma boa parte do percurso.

À Roseli, por ter me feito acreditar em mim quando muitas vezes eu mesma duvidava.

Aos meus amigos queridos, Marina, Renata, Daiana, Josimar, Lilian e Mariele, por terem estado ao meu lado e deixado o meu caminho mais leve.

Ao meu amigo Claudionor, pela disponibilidade e carinho.

Ao amigo Diomar, pelas fundamentais orientações.

À amiga Samira, por estar sempre à disposição de forma tão solícita e carinhosa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), pelo incentivo à minha formação e por me conceder a oportunidade de me dedicar a esta tese.

À CAPES, pelo benefício recebido como Bolsista PROSUC/CAPES na modalidade custeio de taxa escolar, no período de abril de 2022 a abril de 2023.

À Direção Geral, Direção de Ensino e demais colegas do IFRS *Campus* Caxias do Sul, por me darem apoio e espaço para poder realizar minha pesquisa. Um agradecimento especial aos alunos do 2º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (turma 2025). Vocês foram fundamentais para a realização da minha pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelas interações tão necessárias ao meu desenvolvimento. Especial agradecimento às colegas Fabiana e Simone, pela parceria em momentos cruciais.

Às professoras que compuseram a minha banca de defesa, Dra. Iandra Maria Weirich, Dra. Márcia Denise Pletsch, Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli e Dra. Flávia Brocchetto Ramos, pelas importantes contribuições feitas à minha tese.

A todos, meu mais sincero agradecimento. Vocês são parte fundamental dessa jornada e da minha vida!



Meu Destino

*Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.*

*Não te procurei, não me procuraste –
íamos sozinhos por estradas diferentes.
Indiferentes, cruzamos.*

*Passavas com o fardo da vida...
Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.
Esse dia foi marcado
com a pedra branca
da cabeça de um peixe.*

*E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...*

Cora Coralina

RESUMO

Promover um ensino da Língua Inglesa, como Língua Adicional, para todos os estudantes das escolas de Educação Básica, independentemente de suas diferenças e necessidades, é um desafio que exige a adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e eficazes. Um possível caminho para a superação de tal situação passa pela figura do professor. É de suma importância que os professores adaptem seus métodos de ensino e que repensem os currículos tomando por ponto de partida as reais necessidades de seus alunos. Diante disso, coloca-se a seguinte problemática: De que forma o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, em uma perspectiva de educação por todos e para todos, podem ser potencializados a partir da construção de práticas educacionais mediadas orientadas pela pedagogia do pós-método e inspiradas no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)? A realização desta investigação tem por objetivo geral analisar como práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa, por todos os alunos, no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Como objetivos específicos, procurou-se problematizar o ensino de Língua Inglesa, no contexto de atuação no Ensino Médio de uma escola da rede pública; desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva histórico-cultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem e articulada à pedagogia do pós-método e analisar os resultados da intervenção, considerando os movimentos dos processos de ensino e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia do Pós- Método para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio. O referencial teórico utilizado tem como fundamentos os conceitos de *ensino*, *aprendizagem*, *mediação* e *Zona de Desenvolvimento Proximal*, além dos preceitos e conceitos relativos à *educação inclusiva*, *aprendizagem* e *ensino de língua adicional*, *métodos e abordagens*, a relação entre a *Teoria Histórico-Cultural* e a *aprendizagem de inglês como língua adicional*. Foram investigados, também, os conceitos-chave da *Pedagogia do Pós-Método* e do *Desenho Universal na Aprendizagem*. Trata-se de estudo qualitativo, do tipo pesquisa intervenção, realizado em uma turma de 2º ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Caxias do Sul*. Os instrumentos de construção dos dados foram documentos do curso e do componente curricular, dados educacionais dos alunos, formulário de sondagem, produções dos estudantes, Diários de Autoavaliação, Diários de Observação da professora-pesquisadora e formulário de avaliação da intervenção. Os resultados demonstraram que práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, são capazes de contribuir para o aprendizado da língua inglesa, por todos os alunos, no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Espera-se que este estudo contribua para reflexões mais aprofundadas sobre a aprendizagem da língua inglesa por todos, mediante o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas fundamentadas teoricamente, incentivando novas pesquisas que promovam a equidade educacional e assegurem a acessibilidade plena nas aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino e Aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia do Pós-Método; Desenho Universal na Aprendizagem.

ABSTRACT

Promoting the teaching of English as an Additional Language to all students in elementary schools, regardless of their differences and needs, is a challenge that requires the adoption of flexible and effective pedagogical approaches. One possible way to overcome this situation involves teachers. It is extremely important that teachers adapt their teaching methods and rethink curricula based on the real needs of their students. Given this, the following question arises: How can the teaching and learning of English as an Additional Language, from a perspective of education by all and for all, be enhanced through the development of mediated educational practices guided by Post-Method Pedagogy and inspired by Universal Design for Learning (UDL)? The general objective of this research is to analyze how meaningful educational practices, inspired by the guidelines of Universal Design for Learning (UDL) and the macro-strategies of Post-Method Pedagogy, can contribute to more effective English language learning in the context of a high school classroom. Specifically, the objectives were to analyze and problematize English language teaching in the context of a public high school; to develop a teaching proposal from a cultural-historical perspective, inspired by the principles of Universal Design for Learning and articulated with Post-Method Pedagogy; and to analyze the results of the intervention, considering the movements of teaching and learning processes from the Cultural-Historical Theory and Post-Method Pedagogy for teaching English in high school classes. The theoretical framework used is based on the concepts of teaching, learning, mediation, and the Zone of Proximal Development, in addition to the precepts and concepts related to inclusive education, inclusive education and English language teaching, language learning and teaching, methods and approaches, and the relationship between Cultural-Historical Theory and English as an additional language learning. The key concepts of Post-Method Pedagogy and Universal Design for Learning were also investigated. This is a qualitative study, of the intervention research type, carried out in a 2nd-year class of the Technical Course in Chemistry Integrated with High School at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, Caxias do Sul Campus. The data collection instruments were course and curriculum documents, student educational data, a survey form, student work, self-assessment diaries, observation diaries kept by the teacher-researcher, and intervention evaluation form. The results demonstrated that meaningful educational practices, inspired by the UDL guidelines and the macro-strategies of Post-Method Pedagogy, are capable of contributing to English language learning for all students in the context of a high school classroom. It is hoped that this study will contribute to deeper reflections on English language learning for all, through the use of differentiated pedagogical strategies grounded in theory, encouraging new research that promotes educational equity and ensures full accessibility in English language classes.

Keywords: English Language; Teaching and Learning; Cultural-Historical Theory; Post-Method Pedagogy; Universal Design for Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do percurso metodológico da pesquisa.....	93
Figura 2 - Classificação da Pesquisa de Intervenção em Educação	95
Figura 3 - A representação gráfica do curso	104
Figura 4 - Programa do Componente Curricular “Inglês Instrumental”	109
Figura 5 - Logo dos NAPNEs do IFRS.....	111
Figura 6 - Lista de verificação da Atividade Who am I?	116
Figura 7 - Lista de verificação da Atividade Podcast.....	116
Figura 8 - Lista de verificação da Atividade Scrapbook	117
Figura 9 - Articulações Teóricas da Tese.....	129
Figura 10 - Recorte da página do curso no site da instituição	134
Figura 11 - Ficha de Orientação Docente.....	138
Figura 12 - Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI)	139
Figura 13 - Programa por Componente Curricular - Inglês Instrumental	141
Figura 14 - Trabalho produzido pelos alunos A15 e A20	160
Figura 15 - Mapa Mental construído coletivamente sobre o uso do Simple Present	164
Figura 16 - Trabalho produzido pela aluna A15	167
Figura 17 - Trabalho produzido pela aluna A21	169
Figura 18 - Trabalho produzido pela aluna A22	170
Figura 19 - Trabalho produzido pelo aluno A20	171
Figura 20 - Trabalho produzido pelo aluno A31	172
Figura 21 - Padlet criado de forma coletiva sobre Simple Present	176
Figura 22 - Trabalho produzido pela aluna A15	186
Figura 23 - Trabalho produzido pelo aluno A20	189
Figura 24 - Trabalho produzido pela aluna A21	192
Figura 25 - Trabalho produzido pela aluna A22	193
Figura 26 - Trabalho produzido pelo aluno A31	195
Figura 27 - Modelo “Coat of Arms”.....	271

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados quanto à avaliação de proficiência	149
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As 10 Macroestratégias para o ensino de Inglês como Língua Adicional	69
Quadro 2 - Diretrizes DUA (Versão Guidelines 3.0).....	77
Quadro 3 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de engajamento.....	78
Quadro 4 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de representação	79
Quadro 5 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de ação e expressão	80
Quadro 6 - Princípios e Meios do DUA	81
Quadro 7 - Resumo das produções envolvendo DUA e o ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional no Brasil	90
Quadro 8 - Processo de construção da Pesquisa de Intervenção Pedagógica	96
Quadro 9 - Identificação e características gerais e de necessidades educacionais dos estudantes (continua)	105
Quadro 10 - Plano de Ensino (continua)	112
Quadro 11 - Atividades Desenvolvidas.....	115
Quadro 12 - Etapas, objetivos específicos, instrumentos de pesquisa e indícios narrativos (continua)	121
Quadro 13 - Pontos de convergência entre as Diretrizes do DUA e as Macroestratégias da pedagogia do pós-método	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Abordagem Direta
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Abordagem para Leitura
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COVID	Corona Virus Disease
COPPID	Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente
DUA	Desenho Universal na Aprendizagem
DU	Desenho Universal
ED	Ensino Diferenciado
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILF	Inglês como Língua Franca
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LA	Língua Adicional
L1	Língua Materna
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LLBA	<i>Linguistics and Language Behavior Abstracts</i>
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NELE	Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NOVA	<i>Northern Virginia Community College</i>
ONU	Organização das Nações Unidas

PcD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	24
2 MEU PONTO DE PARTIDA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS	39
2.1 EDUCAÇÃO	41
2.1.1 Ensino e Aprendizagem	44
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO	49
2.2.1 A BNCC, a educação inclusiva e o ensino de Inglês como Língua Adicional	52
3 O LUGAR DE ONDE EU FALO: APRENDIZAGEM E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	56
3.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO: O DEBATE INAUGURADO POR VIGOTSKI E AMPLIADO PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	56
3.2 A MEDIAÇÃO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL	59
3.3 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: ABORDAGEM E MÉTODO	62
4 APONTANDO CAMINHOS: O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM	72
4.1 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM: ORIGENS, DIRETRIZES E DESDOBRAMENTOS.....	74
4.2 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	84
4.3 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: POTENCIAL DE APLICAÇÃO	87
5 OS PASSOS A SEREM DADOS NA BUSCA PELO CAMINHO: O MÉTODO	92
5.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	94
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	98
5.2.1 O IFRS e o IFRS Campus Caxias do Sul	98
5.2.1.1 O <i>Campus</i> Caxias do Sul do IFRS	99
5.2.1.2 O Ensino Médio Técnico Integrado.....	100
5.2.1.3 O Ensino Médio Técnico Integrado em Química.....	101
5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	104
5.3.1 A turma	105
5.4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	107
5.4.1 Procedimentos de construção de dados	108
5.4.1.1 Etapa Preliminar: Procedimentos Éticos.....	108
5.4.1.2 Etapa 1: Análise Documental.....	109
5.4.1.3 Etapa 2: Plano de Ensino	112
5.4.1.4 Etapa 3: O Projeto <i>Who am I?</i>	114
5.4.2.5 Etapa 4: Avaliação da Intervenção Pedagógica	117

5.5 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	118
6 O PROJETO “WHO AM I?” COMO UM CAMINHO POSSÍVEL: ARTICULAÇÃO CONCEITUAL E PLANEJAMENTO.....	124
6.1 ARTICULAÇÃO CONCEITUAL: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O DUA E A PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO.....	124
6.2 PLANEJANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A GÊNESE DO PROJETO <i>WHO AM I?</i>	131
6.2.1 Etapa 1: Análise Documental.....	133
6.2.2 Etapa 2: Plano de Ensino	144
7 O LUGAR ATÉ ONDE O CAMINHO ME CONDUZIU: OS MOVIMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	151
7.1 OS MOVIMENTOS REALIZADOS NA EXECUÇÃO DO “PROJETO <i>WHO AM I?</i> ”	155
7.2 FINALIZANDO A NOSSA CAMINHADA: A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	197
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	223
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	229
APÊNDICE C - Formulário de Sondagem.....	233
APÊNDICE D - Diário de Autoavaliação 1	248
APÊNDICE E - Diário de Autoavaliação 2	251
APÊNDICE F - Diários de Autoavaliação 3.....	257
APÊNDICE G - Formulário de Avaliação Final.....	260
APÊNDICE H - Apresentação da professora e do projeto de pesquisa	266
APÊNDICE I - Modelo “Coat of Arms”	271
.....	271



APRESENTAÇÃO

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa e nunca se arrepende.”
(Leonardo da Vinci)

Propor-se um desafio da dimensão da escrita de uma tese implica em ter motivações que vão muito além da busca por uma formação ou um título, ou ainda por um desejo de saber mais, de promover e ampliar conhecimentos. Uma tarefa com tais proporções precisa, a meu ver, fazer sentido. Fazer sentido, antes de mais nada para mim, como pessoa, como professora, como mãe e como filha. Não é uma aventura que possa ser empreendida entre uma atividade ou outra. É algo que “nos toma”, que nos envolve e que nos faz mergulhar e andar absortos em meio a conjecturas e construções de pensamentos e hipóteses, as quais podem chegar a qualquer hora e momento. Assim sendo, antes de iniciar a exposição das minhas ideias e proposições como pesquisadora que almeja construir e defender uma tese, seria importante que eu retomasse e expusesse a minha trajetória de vida e a forma como cheguei até aqui, nesse tempo e espaço. A explicação e a motivação que me trouxeram até esse momento foram sendo construídas ao longo da minha caminhada. Por essa razão, passo a narrar um pouco da minha história.

Buscar na memória fatos que compõem a nossa trajetória é, sem dúvida, uma oportunidade única e multissignificativa. Conforme afirma Nilda Stecanela (2012, p. 21): “Muito mais do que o ponto de chegada, é a importância do caminho, do processo, das relações que se estabelecem, das hipóteses que se formulam, das narrativas que são elaboradas, das novas perguntas que emergem”. O caminho que se coloca à nossa frente nos direciona, nos revela e nos constitui. São os lugares que habitamos, as pessoas com que cruzamos, as experiências as quais vivemos, que nos constituem como pessoas, que nos inquietam, que fazem emergir perguntas e que nos orientam às respostas. Assim sendo, recapitular nossa trajetória nos torna ainda mais conscientes de quem somos, de onde estamos e para onde desejamos nos direcionar. Difícil não produzir novos sentidos a partir dela.

Nessa aventura de olhar para o caminho que até aqui percorri, vejo o quanto ele foi rico. Antes de mais nada, quero me apresentar. Meu nome é Manuela. Sou mãe do João Pedro e da Maria Antônia, que são meu melhor e mais importante projeto, fonte de amor e inspiração todos

os dias. E sou “mãe” da Sol: uma verdadeira luz, que me ilumina e me faz bem. Sou apaixonada pela vida e profundamente grata pela alegria que é estar aqui neste mundo. O ponto de partida é o lugar onde nasci, ou melhor, o lar em que nasci. Sou filha de uma mãe extremamente comunicativa e encantada pelas pessoas e de um pai apaixonado por ler e saber. Dessa mistura, nasceu uma mulher que ama estar com as gentes e que segue curiosa pelas coisas do mundo. É assim que me enxergo: alguém que sabe que aprende e que ensina e que ainda tem muito por viver e conhecer. Na minha família, há ainda três primas-irmãs mais velhas, todas professoras. E muito embora resistente à ideia de me tornar a quarta, assim aconteceu: me tornei uma professora de Língua Portuguesa e Inglesa muito realizada naquilo que faz.

Aos 23 anos concluí o curso de Licenciatura em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mas antes disso, desde os 19 anos, já atuava como professora de Língua Inglesa para séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular aqui de Caxias do Sul. Sobre o meu curso de graduação, posso dizer que foi um período muito feliz, de grandes amizades e de muito aprendizado. Fui monitora de alguns professores que foram extremamente generosos e com quem aprendi muito além de conteúdos. Fui bolsista de Iniciação Científica em dois projetos muito interessantes e tive a oportunidade de falar sobre eles em eventos como o II Encontro Nacional de Ensino de Línguas, promovido pela UCS e do XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS.

Fiz meu primeiro concurso público em 2005 e, no ano de 2007, fui nomeada professora de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Fundamental da zona norte de Caxias do Sul. Recém-formada, iniciei cheia de sonhos, porém logo conheci a dureza de uma escola pública inserida em uma comunidade muito carente. A necessidade dos alunos ia muito além de aprender Português. Eram raros os dias em que uma aula transcorria sem algum tipo de episódio de indisciplina grave. Aquilo me frustrava demais, pois a sensação era de que o que eu fazia não cumpria seu objetivo. No final deste mesmo ano, depois de uma situação envolvendo a coordenação de ensino da escola, que fez com que eu me sentisse totalmente desautorizada frente aos alunos, decidi me exonerar. Segui atuando em uma escola particular e retornei ao ensino público municipal através de um novo concurso, agora para Língua Inglesa, dois anos depois.

Fui nomeada para uma escola do interior de Caxias do Sul, em Fazenda Souza. Foi um ano de calma, de afeto por parte de colegas e alunos. Neste ano de 2011, concluí meu mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, tendo sido orientada pela professora Dra. Vitalina Maria Frosi, com quem pude aprender muito e por quem tenho um profundo afeto e gratidão. Ter me tornado mestra fez com que eu me sentisse mais confiante como profissional. Mais

fortalecida, voltei a atuar naquela mesma escola da zona norte, quebrando turno com mais uma outra escola vizinha. Assim permaneci por três anos, até trocar para uma escola na zona leste em que cumpria toda a carga horária. Nesta escola, fui muito bem recebida e, apesar do número excessivo de turmas e de alunos, o que é algo comum para os professores de línguas estrangeiras, sentia que realizava um bom trabalho. Motivada por esta confiança, prestei concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS).

Em fevereiro de 2016, fui nomeada professora de Língua Portuguesa e Inglesa do IFRS, *Campus Caxias do Sul*. Desde o primeiro contato com o Instituto me senti realizada. O projeto dos IFs reunia em si aquilo que havia de melhor da escola particular e o melhor da escola pública: a estrutura era fantástica (salas de aula equipadas, organizadas, laboratórios de química, mecânica, de informática), o corpo docente capacitado e motivado e, acima de tudo, imbuído de um desejo profundo de fazer uma educação “pública, gratuita e de qualidade”, bem como o objetivo de criação dos IFs. Desde a minha nomeação, trabalhar no IFRS *Campus Caxias* tem sido uma soma constante, não só como profissional, mas também como pessoa. Eu aprendo todos os dias com meus colegas e sobretudo com meus alunos. Muitas das minhas concepções em relação a temas pertinentes como educação pública, sistema de cotas, políticas educacionais e linguísticas foram profundamente impactadas e transformadas de forma muito positiva. Meu conhecimento acerca do sistema público de educação se expandiu e se consolidou. Aprendi muito, também, sobre os anseios atuais dos nossos jovens, sobre os sonhos e sobre a crença deles no poder da educação.

Em um curto espaço de tempo, tive a oportunidade de dar um grande salto na minha carreira profissional. Em janeiro de 2017, eu parti para Woodbridge, no estado da Virgínia, EUA, integrando um grupo de 74 professores de Língua Inglesa de vários Institutos Federais do Brasil. Fomos selecionados em um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em parceria com a *Northern Virginia Community College* (NOVA). Durante quase três meses, frequentamos um curso sobre Metodologias para Ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional. Além disso, fizemos observações de campo em instituições de ensino americanas (*Elementary School, High School, College e University*). Tivemos, também, a oportunidade de atuar de forma colaborativa com os professores titulares, em aulas de Língua Inglesa para alunos estrangeiros. Fizemos visitas culturais e vivenciamos o modo de viver americano em uma experiência que se mostrou uma experiência de vida.

Ao retornar ao Brasil, estava motivada e desejosa de colocar em prática várias coisas que aprendi durante o curso e na troca com meus colegas professores dos outros institutos. Minha atuação docente em Língua Inglesa foi muito enriquecida. Passei a buscar estar sempre

atualizada, a revisitar minhas ações, repensar minhas avaliações e reconsiderar minhas práticas. Acredito que meus alunos, tanto os de Ensino Médio Técnico Integrado e Proeja, quanto das turmas de Inglês Instrumental do Ensino Superior são testemunhas disso. Busco qualificar minha atuação como professora e estar atenta às necessidades e demandas de cada grupo, estando atenta à diversidade que os caracteriza.

Dentro do IFRS, tive a oportunidade de atuar, durante 11 meses, de outubro de 2017 a setembro de 2018, como coordenadora pedagógica. Foi uma experiência muito interessante e bastante trabalhosa. Eram muitas as atribuições: estar em contato com os docentes, estimulando-os a qualificarem-se e qualificarem suas aulas; atuar junto às pedagogas, revisando e repensando os Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs); manter contato com os pais/responsáveis dos/pelos alunos, informando-os sobre a situação escolar dos filhos e buscando conhecer e suprir as carências de várias ordens dos alunos. Aprendi muito durante esse tempo. Todos os docentes deveriam ter experiência em algum cargo de chefia. Não tem como seguir enxergando a educação e a prática docente da mesma forma após uma vivência dessas.

Outra grande oportunidade que ser professora do IFRS me proporcionou foi participar de diferentes tipos de comissões e colegiados. Aprendi muito sobre Pesquisa, Ensino e Extensão (tripé de base dos Institutos), e também sobre a vida funcional de um servidor público. Mas, sem dúvida, a maior realização que tive e tenho, fora da sala de aula, é poder atuar em cursos de Extensão. Desde 2016, tenho me dedicado a ofertar, com o auxílio de bolsistas, um curso de inglês para a comunidade interna e externa do *Campus*. O curso, intitulado “Move On! Inglês para a Comunidade”, cresceu e rendeu frutos e, em 2018, passou a integrar um programa de Extensão chamado “Núcleo de Línguas em Extensão do *Campus* Caxias do Sul”. O NELE, como é carinhosamente chamado, oferta cursos de Língua Inglesa, Língua Espanhola, LIBRAS, Clube de Leitura e Clube de Inglês para toda a comunidade. A cada ano, uma nova equipe é montada e novos bolsistas, todos oriundos de cursos de Ensino Médio do *Campus*, são chamados a integrar a equipe. Os resultados alcançados são sentidos pelo reconhecimento da comunidade e por relatos que emocionam. Por meio do programa, é possível perceber o quanto a educação é poderosa e quanto ela impacta e transforma a vida das pessoas.

No ano de 2021, mesmo em meio à pandemia, muitas coisas boas aconteceram. Fui Assessora Internacional do IFRS por 7 meses, experiência essa que se somou à minha vivência com a Internacionalização. O NELE cresceu e se fortaleceu em ambiente virtual. As aulas dos cursos regulares aconteceram de forma mais tranquila, com os alunos mais ambientados ao formato remoto e tendo dado boas respostas às novas práticas e metodologias que se impuseram

e sobre as quais procurei me inteirar por meio de cursos de capacitação. Minha experiência nos EUA rendeu ainda mais frutos: um livro relatando os projetos que executamos por lá e que foi lançado no último semestre de 2021, o *Takeaway Experiences: projetos de língua inglesa para a educação profissional e tecnológica*. O final do ano de 2021 trouxe como fechamento o processo de seleção para o Programa de Doutorado em Educação (PPGEdu) da UCS. Embora retomar meus estudos fosse uma meta, só pude concretizá-la em um momento em que a minha vida pessoal e profissional entraram em sintonia. Tive e tenho a alegria de trabalhar em uma instituição de ensino, pertencente ao sistema de ensino federal que, de fato, incentiva a formação dos seus servidores, concedendo não apenas incentivo financeiro, mas também a possibilidade de se afastar das atividades regulares para dedicar-se exclusivamente aos estudos. Foi com o incentivo da minha família e do IFRS que voltei a ser estudante e pesquisadora.

Desde março de 2022, um novo mundo se abriu para mim. Com graduação e o mestrado em Letras, aventurei-me na área da Educação e me tornei doutoranda da Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, do PPGEdu UCS. A escolha não foi apenas prática, foi uma escolha de coração. Meu desejo, minha força motriz foi retornar à universidade em um programa de Educação para poder pesquisar sobre uma demanda que eu tenho como docente que é potencializar a aprendizagem dos meus alunos quanto ao meu objeto de trabalho e de investigação que é o ensino da Língua Inglesa. O caminho nesse trecho tem sido de muitas descobertas e de muitas realizações, mas, também, com alguns “percalços”. Por mais de dois anos tive como minha orientadora a professora Dra. Tânia Maris de Azevedo. Sob sua orientação, iniciei uma pesquisa voltada ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita em Língua Inglesa a partir da Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot e Marion Carel. Por ocasião de uma mudança de orientação, passei a ser orientada pela professora Dra. Carla Beatris Valentini. Diante da acolhida cuidadosa, amorosa e generosa que recebi dela, uma nova ideia, um novo projeto, uma nova pesquisa emergiram. E posso dizer que essa construção conjunta que fazemos desde então ganhou todo o meu coração.

A escrita da tese e sua defesa serão a culminância de um projeto que iniciei há muito tempo, desde o meu retorno ao Brasil após o curso de capacitação nos EUA. Muito mais ainda está por vir, pois, como professora e pesquisadora da Educação, a busca por soluções e novas formas de pensar e fazer é um imperativo. Ciente desse desafio, busquei narrar parte da minha trajetória profissional, que se mescla e se funda à minha trajetória de vida. Tudo aquilo que vivenciei se apresenta e se materializa em quem eu sou hoje como pessoa e como professora. E é a partir de quem eu sou que inicio a escrita desta tese.

A pesquisa que apresento nasceu de um dos inúmeros questionamentos, quase diários, que surgem enquanto me encontro na sala de aula ou no momento de planejamento de aula como professora de Língua Inglesa do IFRS. Ao encarar a necessidade de planejar uma nova unidade, de elaborar uma atividade para apresentar um conteúdo novo, que seja de fato significativo e acessível a todos os meus alunos, sou compelida a revisitar minhas crenças e convicções pedagógicas e epistemológicas. O que devo ensinar? Como devo ensinar? Por que esse conteúdo deve ser ensinado? E qual a melhor forma de fazer isso? Como meu aluno aprende? Será que ele aprende? Que tipo de aluno intento formar e para quê? Trata-se de um exercício de metacognição sem fim. Mas não entendo a prática pedagógica de outra forma que não seja essa: conhecer a realidade (do mundo, da escola, do meu aluno) e buscar meios de atuar sobre ela exercendo meu papel de professora/mediadora.

Passo agora à exposição das etapas que compuseram a minha tese. Intento deixar evidente desde o primeiro momento as razões que me levaram a investigar e problematizar o ensino de Língua Inglesa praticado em uma escola de ensino regular brasileira. Almejo deixar claro qual meu lugar de fala, bem como quais são as bases educacionais e epistemológicas sobre as quais me alicerço como professora. Além disso, desejo que a interface que escolhi para a minha pesquisa tenha sido capaz de produzir uma resposta clara, objetiva e, acima de tudo, efetiva ao meu problema de pesquisa.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa praticado nas escolas de educação básica brasileiras, especialmente as escolas públicas, enfrenta grandes dificuldades que têm suas origens em causas de diferentes ordens. Diante da problemática, a ideia que tende a transparecer é a de que aprender inglês na escola regular não é algo possível. Muitas vezes o que se pode almejar é fazer com que o professor seja capaz de oportunizar ao aluno o gosto pela língua, para que, quando este sentir necessidade ou tiver oportunidade, possa buscar em outras fontes o conhecimento necessário para suprir essa lacuna. Neste cenário, temos professores despreparados e desanimados, falta de recursos e materiais didáticos e alunos desinteressados.

A identificação dessa situação tão preocupante não é algo recente, mas sim algo que tem atravessado os anos. Inúmeras pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase no ensino da Língua Inglesa como Língua Adicional, vêm sendo feitas há vários anos, como, por exemplo, o estudo feito pela British Council intitulado “O ensino de inglês na educação pública brasileira” (2019), o texto de Leffa “Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade e de Rajagopalan, “Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão”, integrantes da obra “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” organizada por Lima (2011), além do estudo de Anjos (2024b) “O ensino da língua inglesa no Brasil: Uma análise à luz do descaso”. Cursos de capacitação sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras ou adicionais são ofertados em grande quantidade por inúmeras instituições de ensino do país. O problema é, também, velho conhecido dos gestores da educação no Brasil. Mediante documentos parametrizadores, uma sequência de governos tem procurado dar uma nova orientação ao ensino de Língua Inglesa praticado nas escolas, principalmente, no que se faz no Ensino Médio. Sobre tal fato, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e, bem mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, a qual apresenta o chamado Novo Ensino Médio. Cada um desses documentos traz uma concepção e um objetivo para o ensino da Língua Inglesa nas escolas. À exceção do último, que ainda não pode ser completamente avaliado dada a sua recente implementação, o que se percebe nos documentos oficiais é que, conforme afirmam

Siqueira e dos Anjos (2012, p. 131) em artigo que trata sobre o ensino de inglês como língua franca na escola pública:

Notadamente, a publicação de diversos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), significou um enorme passo adiante no processo de ensino e aprendizagem de LE na escola regular. Contudo, ainda estamos longe de vermos os preceitos preconizados por tais postulados de fato refletidos na prática diária dos professores de LE nas escolas públicas, principalmente.

O ensino de Língua Inglesa ainda parece estar desvinculado do contexto dos alunos. Dessa forma, urge que se discuta muito mais do que a prática, mas algo anterior a isso que é a resposta à pergunta “Por que ensinar inglês nas escolas brasileiras?”. Para tanto, cabe considerar o espaço da sala de aula de Língua Inglesa, como afirmam Siqueira e dos Anjos (2012, p. 129):

como parte integrante da sociedade em geral, como um espaço de diálogo constante com o resto do mundo, onde todos sejam capazes de usufruir dos benefícios que o domínio desse capital cultural (cf. Bourdieu, 1973) poderoso, sem sombra de dúvidas, proporciona.

O uso da Língua Inglesa por parte dos alunos já não é mais algo distante, restrito à leitura de textos instrumentais ou técnicos. O inglês está cada vez mais presente na vida dos alunos. Motivados pela busca de conteúdos voltados, principalmente, à vida social e ao entretenimento, cada vez mais se “consome” o inglês real, em suas vertentes orais e também escritas, conforme Hall (2011) e Kumaravadivelu (2012). Não estar ciente dessa realidade é continuar destinando o ensino de Língua Inglesa ao fracasso. Se até esse momento justificar a presença do inglês nos currículos fazia com que fosse necessário apelar ao utilitarismo e aplicabilidade no mundo do trabalho, hoje tal não se faz necessário. Considerar essa mudança no espaço que o inglês ocupa no dia a dia dos alunos atende àquilo que Paulo Freire (2016) ambiciona ao dizer que a educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com seus interesses.

Ao falar sobre o mundo, tem-se que ter presente que este nunca foi tão pequeno. Pequeno naquilo que se refere às distâncias: nunca estivemos tão próximos e tão conectados. Se a economia há tempos dá provas disso, se a saúde atestou de forma incontestável nossa unidade (vide a pandemia da Covid-19), a cultura e o estilo de vida dão mostras dessa conexão a todo momento. A comunicação em rede nos colocou lado a lado. Consumimos a mesma moda, os mesmos gostos, as mesmas comidas. Compartilhamos nossas vidas com pessoas de lugares antes nunca nem imaginados e onde podemos jamais pôr os pés. Basta que tenhamos acesso à

internet e que tenhamos um mínimo de domínio da língua franca desse ambiente virtual: o inglês. Conforme aponta Brydon (2009, p. 2), “o inglês possibilita a entrada e a saída em um diálogo global e que está atravessando muitos tipos de fronteiras para criar uma esfera pública global”.

Trazer a questão da globalização para dentro da sala de aula de Língua Inglesa implica perceber e reconhecer a influência que esse movimento de diluição de fronteiras teve e tem tido no perfil dos alunos e, sobretudo, na maneira como eles se relacionam com a Língua Inglesa. Ao assumirmos que grande parte dos alunos é de um jovem pertencente a uma geração inserida e conectada globalmente, a qual consome conteúdo produzido em diversas partes do mundo, conteúdo este material e imaterial, chegamos à conclusão de que a relação deste aluno com a língua inglesa sofreu uma grande transformação, visto ser esta a língua do mundo globalizado. Aquele aluno a quem se buscava estimular a aprendizagem do inglês com argumentos como “é necessário para conseguir um emprego melhor”, “você precisa saber inglês para poder viajar” ou “e se você encontrar um turista na rua, como irá se comunicar?”, hoje está em contato com a língua inglesa a todo tempo. E mais: está em contato com o inglês real, o de fato utilizado por falantes reais e não ideais, atuantes em diversos contextos de produção. Esse aluno conhece o inglês dos jogos online, das séries de TV, dos filmes, das músicas, das redes sociais, dos memes, entre outros; domina um vasto vocabulário; conhece, mesmo que intuitivamente, a estrutura da língua; é capaz de compreender e de produzir sentenças de forma que consegue compreender e ser compreendido. Ou seja, é um aluno que conhece a língua inglesa e faz isso porque se sente motivado para tanto, uma vez que parte de seu desejo por saber mais, por conseguir dominar e utilizar a língua inglesa em todas as suas manifestações, desenvolvendo as habilidades relativas à compreensão oral, produção oral, leitura e escrita.

Contudo, não é apenas de alunos que têm amplo contato com a Língua Inglesa e que a vivenciam cotidianamente que se faz uma sala de aula. Na verdade, uma turma nunca é homogênea. A heterogeneidade se faz cada vez mais presente nas salas de aula. A política de educação inclusiva ampliou ainda mais essa diversidade ao garantir o acesso a alunos com necessidades educacionais especiais. Cada nova turma de alunos escancara a necessidade de se pensar em currículos inclusivos que não apenas deem conta de atender aos alunos com deficiências, mas que também sejam capazes de atender a todos os alunos.

É diante desse cenário, considerando quem é atualmente o aluno a quem se destinam às aulas de Língua Inglesa e, também, compreendendo a importância de considerar o inglês como uma língua franca, que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece a obrigatoriedade no ensino médio e sugere ampliação de sua carga horária. Por meio de tal ação, o documento busca normatizar o

ensino da Língua Inglesa no ensino regular, de modo a ampliar as práticas de linguagem, dando ênfase à cultura digital e às perspectivas em relação à vida pessoal e profissional. Além disso, almeja promover a diminuição dos espaços neste mundo globalizado em que vivemos e no qual a Língua Inglesa é uma língua de amplo uso na interação. Como afirma o documento (Brasil, 2018, p. 485):

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório.

Sobre os documentos oficiais preconizadores, vive-se uma expectativa com a implementação gradual do chamado de “Novo Ensino Médio”. Esse deverá pôr em prática o que é previsto na BNCC (Brasil, 2018). Segundo o texto, os currículos escolares devem prever o ensino de Língua Inglesa a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha pela Língua Inglesa se justifica por seu papel na comunicação mundial. O que é pretendido pela BNCC (Brasil, 2018) é que o aprendizado da Língua Inglesa se dê por intermédio de práticas linguísticas contextualizadas.

O texto afirma, também, que, no que se refere ao aprendizado do Inglês, é que esse processo aconteça naturalmente, seguindo cinco eixos: oralidade, que tem como foco a compreensão e a produção oral, a fala e a escuta, visando sempre a construção de significados entre os falantes; a leitura, que envolve interpretação e compreensão de diversos gêneros textuais presentes na língua inglesa; a escrita, que tem como objetivo o desenvolvimento pelos estudantes de uma escrita autoral, autêntica, criativa e autônoma; os conhecimentos linguísticos, que contemplam a prática de utilizar, compreender e refletir acerca da língua inglesa, buscando articular suas esferas da oralidade, escrita e leitura e a dimensão intercultural, a qual está relacionada com o entendimento do contínuo processo de interação cultural em uma realidade contemporânea e interligada.

Diante disso, defino meu problema de pesquisa do seguinte modo: De que forma o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, em uma perspectiva de educação por todos e para todos, podem ser potencializados a partir da construção de práticas educacionais mediadas

orientadas pela pedagogia do Pós-Método e inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?

A realização dessa investigação tem por objetivo geral analisar como práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa, por todos os alunos, no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Como objetivos específicos¹, temos:

1. Problematizar o ensino de Língua Inglesa, no contexto de atuação no Ensino Médio de uma escola da rede pública.
2. Desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem e articulada à pedagogia do pós-método.
3. Analisar os resultados da intervenção, considerando os movimentos dos processos de ensino e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia do Pós- Método para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio.

A relevância social da investigação a que me proponho advém, majoritariamente, da necessidade de buscar alternativas para que o ensino do inglês, nas escolas regulares, seja qualificado a partir de abordagens mais inclusivas e que atuem numa perspectiva de um ensino para todos. O fato de o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, sobretudo em escolas públicas, enfrentar grandes dificuldades e apresentar resultados ainda longe dos almejados faz com que estudos que busquem apontar possíveis melhores caminhos encontrem fácil justificativa. Tenho como principal hipótese de pesquisa a crença de que práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, são capazes de contribuir para o aprendizado da língua inglesa, por todos os alunos, no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio.”

O estudo *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, promovido pelo o *British Council* (2015, p. 5) “teve como objetivo entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira”. O relatório produzido tentou delinear o “contexto do ensino de inglês no Brasil, abordando desde políticas públicas até as práticas cotidianas, coletando informações dos diversos atores envolvidos”. Como uma de suas principais conclusões, o relatório (British Council, 2015, p. 37), apontou que:

¹ Os objetivos, geral e específicos, foram alterados durante o desenvolvimento do planejamento da intervenção pedagógica. Por essa razão, os objetivos estão redigidos de outra forma no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos, Apêndices A e B.

É necessário pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do inglês na formação do jovem brasileiro. Os dados indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, uma vez que não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua, a qual tampouco é considerada relevante dentro da base curricular. Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado.

Na pesquisa aqui proposta não é diferente: diante de uma realidade que comprovo no meu dia a dia como professora de Língua Inglesa em uma escola pública de Ensino Médio, ou seja, de uma grande diversidade em relação ao conhecimento da Língua Inglesa e, também, em relação às necessidades educacionais especiais, busco formas de promover um ensino eficaz e de fato significativo. A vontade de superar essa realidade é percebida em mais alta escala, já que os próprios documentos oficiais norteadores têm, nos últimos anos, revisitado e ressignificado o ensino do Inglês no Brasil. A BNCC (Brasil, 2018) apontou novos rumos. O ensino do inglês deveria buscar formas de superar a restrição do estudo apenas sobre os conhecimentos estruturais da língua ou sobre o enfoque na habilidade de leitura, promovendo a capacidade de uso da língua em vários contextos de produção. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 241):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da 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, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Nesse ponto, acrescento um outro aspecto também fundamental no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira dentro do contexto do ensino básico brasileiro: a perspectiva do ensino para todos. Tenho convicção de que muito daquilo se considera uma grande barreira, um grande entrave na aprendizagem poderia ser sanado se a falsa ideia de turmas homogêneas e alunos padrão fosse considerada. É preciso que os professores reconheçam os potenciais e as limitações de seus alunos e que entendam que o ensino de língua inglesa é para todos. Conforme apontam Liliana Nieves e Caterin Ortega (2024, p. 2):

É importante envolver toda a comunidade educativa, através de uma maior participação na aprendizagem e da redução da exclusão do sistema educativo. Isto implica mudanças e alterações de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias baseadas numa visão comum e na convicção de que é da responsabilidade do sistema educativo educar todos. Salienta a importância da educação atual, em que a educação passa de exclusiva à inclusiva, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem de elevada qualidade.

Um possível caminho para a superação de tal situação passa pela figura do professor no que tange à adaptação de seus métodos de ensino e à reformulação dos currículos tomando por ponto de partida as reais necessidades de seus alunos. Tal fato é, inclusive, a ideia trazida no cerne da Declaração de Incheon para a Educação 2030, da UNESCO (2016), e que se encontra sintetizada na meta 5 ao afirmar que:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

E é sobre esse fundamental pressuposto que a presente investigação busca no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), o qual foi desenvolvido por Meyer, Rose e Gordon (2014), uma estratégia didática na superação dos obstáculos à aprendizagem e à educação inclusiva.

Reconhecer que o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa enfrentam grandes dificuldades é reconhecer a existência de uma demanda que necessita ser sanada. Acredito que não seja possível haver mudanças na prática sem que estas sejam teoricamente bem fundamentadas. Tal fato pode ser confirmado por meio dos dados obtidos em um levantamento sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, utilizando duas bases de produções acadêmicas, sendo elas o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Saliento que os resultados encontrados apareciam, em sua maioria, nas duas bases. Esse levantamento levou em conta as produções de teses e dissertações no período compreendido entre 2018 e 2025. A escolha desse período de tempo tem por justificativa principal a implementação da BNCC, em 2018, que é o principal documento balizador e norteador do ensino praticado nas escolas regulares brasileiras e que trouxe mudanças significativas em relação ao ensino da Língua Inglesa, sendo as mais importantes o aumento da carga horária do componente curricular Língua Inglesa e a adoção do conceito de Inglês como

Língua Franca (ILF). Acrescento, ainda, que esse período é, de igual modo, o período em que começam a surgir pesquisas que utilizam o DUA.

Tendo definido o período de levantamento, iniciei a minha pesquisa, definindo quatro combinações de descritores, utilizando termos em relação de adição (uso do conectivo “e”). A definição dos termos que empreguei como descritores foi feita utilizando as palavras-chave que estruturam minha investigação: *ensino de inglês como língua adicional*, *Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)*, *pedagogia do pós-método*, *abordagem histórico-cultural* e *Vigotski*, destacando-se os conceitos de *mediação* e *zona de desenvolvimento proximal*. A articulação entre esses referenciais, compreendidos em sua dimensão teórica e metodológica, sustenta uma abordagem ainda pouco explorada no campo do ensino da Língua Inglesa como língua adicional, ao propor uma perspectiva orientada ao ensino para todos e à ampliação das condições de participação e aprendizagem dos estudantes. Os dados aqui apresentados seguem as seguintes etapas:

- 1ª etapa: números totais de publicações;
- 2ª etapa: produções que permaneceram depois da análise dos títulos e do conteúdo dos resumos;
- 3ª etapa: teses e dissertações que apresentaram algum aspecto de interface com a investigação por mim proposta.

Utilizando as bases de pesquisa citadas, fiz um levantamento quanto à combinação *O Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e o ensino de Língua Inglesa*, sendo este o Descritor 1 (D1). Sobre o D1, foram localizadas duas dissertações e uma tese. A dissertação “Leitura para aprendizagem de língua inglesa: uma proposta inclusiva aos alunos surdos” foi defendida por Elisiane da Silva Souza Santos Costa, em 2024, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e deu origem a um produto educacional inclusivo em formato de sequência didática. Trata-se de uma pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativista, a qual teve como objetivo investigar abordagens de leitura para a compreensão de texto em Língua Inglesa por alunos surdos, tendo por finalidade elaborar uma sequência didática como suporte de aprendizagem a fim de buscar meios de minimizar as dificuldades encontradas por esse público escolar. Os resultados encontrados demonstraram que o ensino de Língua Inglesa através da leitura e compreensão de textos, por meio de uma metodologia como o DUA, promove contribuições para a aprendizagem em geral, tanto aluno surdo, como ouvinte. Além disso, o estudo demonstrou que considerar a existência das múltiplas inteligências contribui para um

ensino mais inclusivo, o que pode levar à remoção das barreiras ainda existentes no processo educativo.

Por sua vez, a dissertação defendida por Cristiane Resende Silva Macedo, intitulada “Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades”, em 2021, pela Universidade de Brasília (UNB), relaciona o DUA e o ensino de Língua Inglesa. A investigação busca reconstruir, de forma colaborativa, ações pedagógicas para a inclusão de uma aprendiz de língua inglesa autista. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, realizada em uma escola pública de idiomas do Distrito Federal, delineada em uma perspectiva complexa que considera a interação entre os participantes e suas variáveis contextuais: a aprendiz, sua turma, sua professora, sua escola e a pesquisadora. Os resultados apontaram que técnicas da abordagem multissensorial de ensino, como o ensino dedutivo, e tarefas pensadas nos parâmetros do DUA foram benéficas para o engajamento e a interação via língua-alvo da aprendiz com seus colegas de turma.

A tese “Desenho Universal na Aprendizagem e Ensino Diferenciado: Universalizar e Diferenciar para Incluir”, defendida por Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte, em 2025, buscou verificar como a compreensão teórica das abordagens do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e do Ensino Diferenciado (ED) pode aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas com os estudantes do Público da Educação Especial (PEE). A metodologia adotada foi qualitativa, estruturada em duas etapas, uma revisão de literatura sobre o DUA e o ED, visando à construção de um panorama teórico atual, e a aplicação, utilizando-se da pesquisa-ação. Esta etapa teve como foco verificar, a partir da percepção dos docentes, se os conceitos do DUA e do ED são viáveis e significativos na prática pedagógica cotidiana com os estudantes do PEE. Participaram da pesquisa dez professores de um Colégio de Aplicação: nove docentes atuantes em duas turmas do 3º ano do 1º ciclo e uma professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo uma destas uma professora de Língua Inglesa. Os resultados demonstraram que a compreensão teórica e prática das abordagens do DUA e do ED teve impacto positivo na atuação pedagógica dos participantes.

Como segunda combinação de descritores (D2) tivemos *A Pedagogia do Pós-Método e o Ensino da Língua Inglesa como Língua Adicional*. O resultado obtido foi uma tese e cinco dissertações. A tese, intitulada de “Concepções Metodológicas e Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Aracaju: Perspectivas Pós-Método”, de autoria de Rogério Tenório de Azevedo, defendida em agosto de 2022, pela Universidade Federal de Sergipe, aborda as concepções metodológicas de três professores de língua inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Aracaju-SE a partir das perspectivas pós-

método. Os resultados contribuem para sustentar a tese de que há a necessidade de um processo contínuo de formação, mais específico para professores de língua inglesa, que os habilite a elaborar estratégias capazes de contribuir para o alcance de objetivos pedagógicos condizentes com indivíduos conscientes e críticos, para além do ensino da língua e baseadas em um pragmatismo de princípios.

Sobre as dissertações, temos a defendida por Patricia Helena Haas de Macedo, em 2020, pela Universidade Federal do Paraná, sob o título “Para além do Método: a Perspectiva do Pós-Método no Ensino de Língua Inglesa em uma Turma Regular de 2º ano do Ensino Fundamental”. A pesquisa teve por objetivo investigar a construção, possíveis potencialidades e limitações da perspectiva do Pós-método (PM) - condição construída pelo professor e não necessariamente inerente ao seu trabalho - nas aulas de Língua Inglesa (LI) no contexto de uma turma regular de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma grande escola particular de Curitiba. Uma outra dissertação foi a “Análise de uma proposta de ensino de língua inglesa segundo os princípios do Pós-Método”, de Rafael Pupim Godoy, defendida em 2023, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). A dissertação buscou analisar os principais métodos de ensino surgidos antes e no desenvolvimento da Linguística para, posteriormente, analisar se uma proposta de ensino aplicada no ensino de língua inglesa atualmente, a qual foi nomeada de proposta motivacional-comunicativa (MC), e pode ser considerada pertencente aos princípios do pós-método. Com este estudo o autor pretendeu verificar se a proposta MC poderia se configurar como pós-método, segundo as bases dispostas nos estudos de Kumaravadivelu (2006), assim como ajudar nas futuras formações de professores de idiomas.

Uma outra dissertação que aborda o pós-método e ensino de Língua Inglesa é “Pós-método e letramento crítico: abordagens metodológicas com professores de língua inglesa de escolas públicas”, de Cláudia Marina Leite Moreira, defendida em 2022, pela Universidade Federal de Ouro Preto. A dissertação intentou investigar, junto a professores de língua inglesa de escolas públicas, quais métodos eles têm utilizado em suas aulas e se eles possuem autonomia para adaptar suas práticas a diferentes contextos e realidades, sob a perspectiva do pós-método; e se essas aulas são focadas no contexto e realidade em que o aluno está inserido, enfatizando o seu papel enquanto sujeito crítico e pensante na sociedade, sob a perspectiva do Letramento Crítico. Os relatos apresentados indicam que boa parte dos professores participantes já utiliza os preceitos do pós-método em suas aulas, sem mesmo conhecer o termo ou o que ele defende, além de trabalharem também dentro da perspectiva do Letramento Crítico, lecionando aulas que incentivam a autonomia e senso crítico do aluno enquanto sujeito pensante na sociedade em que está inserido.

Outro exemplo de dissertação foi “Métodos de ensino e aprendizagem de Inglês: análises bibliométricas e cienciométricas de 2017-2021”, defendida por Karoline Izabella de Oliveira, em 2023, pela Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa teve como objetivo reunir, analisar e mapear diversos trabalhos em nível de graduação e pós-graduação sobre a temática “pós-método no ensino de inglês”. O objetivo foi averiguar, nesses trabalhos, a existência ou não de um novo método de ensino de inglês após as teorizações de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003). Os resultados mostraram a inexistência de um novo e infalível método de ensino e aprendizagem de inglês no corpus analisado. E, por fim, a dissertação “Pós-Método e Autonomia no Ensino de Língua Inglesa: uma Proposta de Avaliação do Livro do Professor”, de autoria de Vânia Maria Colaço Silva, apresentada em 2019, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, que teve por intuito contribuir para o ensino de língua inglesa/EFL condizente com diferentes contextos socioculturais, promovendo o pensamento autônomo, crítico e reflexivo do professor, bem como dos futuros professores.

A terceira combinação de descritores (D3) foi *A Teoria Sociocultural/ Histórico-Cultural e o Ensino de Língua Inglesa como Segunda Língua/Língua Adicional*. Sobre este tema localizei 15 pesquisas relacionadas, sendo 11 dissertações e quatro teses. Verificando os títulos e resumos, bem como as possíveis aproximações com a minha pesquisa, destaco a dissertação “As contribuições da teoria histórico-cultural e os processos de ensino-aprendizagem de língua adicional”, de Waldirene Maria Paulino Ferreira, da Universidade Federal de Alfenas, defendida em 2022. A dissertação traz uma pesquisa bibliográfica de estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de apresentar suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem de língua adicional, uma vez que, segundo a mestrandia, as análises bibliográficas e teóricas estudadas podem contribuir para a melhoria dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua adicional. A pesquisa concluiu que é possível melhorar as práticas escolares considerando o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, com especial destaque para os conceitos de atividade, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP)² e vivência. Esse descritor aparece em uma outra investigação, a tese “*Tracing the development of the concept of english as a lingua franca in*

² Prestes (2010, p. 170) enfatiza a ideia de Vigotski de que a zona *blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança e o nível do desenvolvimento possível da criança, compreendido como a capacidade que ela possui de resolver problemas com a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais experientes. Diante disso, Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima do termo zona *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente. Contudo, nesta pesquisa adoto a tradução Zona de Desenvolvimento Proximal por ser esta mais frequentemente encontrada nas pesquisas que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas e a Teoria Histórico-Cultural.

in-service school teachers of a municipal public basic education system: a sociocultural- based study”, de Jane Helen Gomes de Lima, defendida em 2022, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo central desta pesquisa é buscar compreender o que a implementação do ILF significa para o ensino/aprendizado e quais mudanças nas práticas pedagógicas que advém dessas mudanças. Pautando-se na Teoria Histórico-Cultural de base vigotskiana, o estudo assume a compreensão de que o aprendizado e o desenvolvimento são processos sociais dependentes da qualidade das interações nas quais os sujeitos participam (i.e. no interplano), e a partir das quais suas compreensões individuais (no intraplano) são moldadas. É por meio de mediação durante as interações sociais que as ferramentas cognitivas utilizadas no interplano são internalizadas pelos sujeitos, transformando seus processos mentais. Um curso sobre ILF foi criado com o intuito de promover o desenvolvimento desse conceito científico em cinco professores de língua inglesa lotados em escolas públicas de um município do extremo sul catarinense. Percebeu-se que os desenvolvimentos alcançados podem ser atribuídos tanto às interações/atividades promovidas, como também às mediações direcionadas ao grande grupo e a cada indivíduo. Este estudo corrobora a importância de se promover formações (iniciais ou continuadas) de qualidade que sejam responsivas e contingentes às necessidades que os professores apresentam, almejando-se a promoção de formas mais desenvolvidas de pensar. A adoção dessa perspectiva histórico-sócio-cultural que se baseia nos conceitos de Vigotski é algo que apresenta relação significativa com a minha pesquisa.

Tomando por base a quarta combinação de descritores (D4), *Vigotski e o ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional*, encontrei duas dissertações que apresentaram alguma aproximação com a minha pesquisa. Uma delas, a dissertação “A escrita colaborativa no *Google Docs*: uma intervenção pedagógica no ensino de Língua Inglesa”, de Sabrina Dantas (2020), defendida em 2020, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, relaciona-se com a minha proposta em relação ao método de investigação utilizado, a pesquisa intervenção pedagógica, o ensino de língua inglesa como língua adicional, a base teórica na THC e o tipo de sujeitos de pesquisa, no caso estudantes de ensino médio de um curso técnico. Outra dissertação que também faz uma aproximação é a defendida por Nadja Maria Santos Soares, em 2020, na Universidade Federal de Sergipe, e intitulada “*Atividade social em aulas de língua inglesa: experiência unplugged em uma escola da rede pública estadual de Sergipe*”. A dissertação tem como quadro teórico parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e como sujeitos de investigação alunos do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Sergipe.

O panorama acima apresentado evidencia a originalidade da minha proposta de investigação e a sua relevância científica diante do conhecimento já produzido. Não há registros

de produções que tenham aproximado o ensino de língua inglesa, como língua adicional (LA), a Teoria Histórico-Cultural (THC) e o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), especialmente no contexto do ensino regular. Neste sentido, intento com esta investigação contribuir para o avanço do campo ao propor um embasamento teórico-metodológico consistente, capaz de subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas à diversidade, potencializando um processo de ensino mais consistente e efetivo da Língua Inglesa para estudantes do Ensino Médio.

O referencial teórico utilizado, a fim de atender o disposto no problema que norteia a minha pesquisa, terá como fundamento os conceitos de *ensino*, *aprendizagem*, presentes em Charlot (2000, 2010), *mediação* e *zona de desenvolvimento proximal* em Lev Vigotski (1994, 2003, 2007), os preceitos e conceitos relativos à *educação inclusiva* presentes na LDB nº 9.394/1996, Decreto nº 3.298/1999, Lei nº 10.172/2001, Lei nº 13.146/2015 e em Pletsch (2020), Pletsch e Souza (2021). Sobre *educação inclusiva e ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional*, trago a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Leffa (2007), McCleary (2009) e Anjos (2024a). Sobre os conceitos de *aprendizagem e ensino de língua, métodos e abordagens*, cito Lantolf, Poehner e Swain (2018), Brown (2001), Leffa (2012, 2016), Hall (2018) e Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006). Ainda, sobre a *relação da Teoria Histórico-Cultural e a aprendizagem de uma língua adicional*, abordo Vigotski (1995, 2007, 2009), Lantolf e Thorne (2007), Lantolf, Poehner e Swain (2018), Lantolf e Pavlenko (1995), Figueiredo (2019), Zanatta e Brito (2015) e Sanceveriano (2017). Em relação ao conceito de *Pós-Método*, abordo os estudos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) e Coelho (2023). Foram investigados, também, os conceitos-chave do *Desenho Universal na Aprendizagem* (DUA) em Meyer, Rose e Gordon (2014), Rose e Meyer (2002), Nelson (2013), Pletsch e Souza (2021), Pletsch (2021), Mainardes e Casagrande (2022), Heredero (2024), Sánchez Serrano (2014) e Zerbato e Mendes (2018). Além disso, procurei explorar o *potencial de aplicação do DUA para o ensino de língua adicional* em Sharafutdinova (2024), Zapata (2022) e Nieves e Ortega (2024).

A pesquisa, de caráter qualitativo e do tipo intervenção pedagógica, segue os procedimentos metodológicos correspondentes a uma pesquisa de intervenção pedagógica, conforme Damiani (2013) e Pereira (2019). Na pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural, busca-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16), sempre levando em conta o contexto no qual se inserem. A pesquisa de intervenção pedagógica é um tipo de investigação que tem como objetivo promover mudanças positivas nas práticas escolares, reforçando seu caráter aplicado.

Segundo Damiani *et al.* (2013), esse tipo de pesquisa envolve o planejamento das ações de intervenção didática e de pesquisa. Seu principal objetivo é a mudança e inovação das práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora. Damiani *et al.* (2013), tendo por fundamento os conceitos vigotskianos, afirma que “as intervenções pedagógicas poderiam ser consideradas como estímulos auxiliares que os professores-pesquisadores utilizam para resolver situações-problema”. Os dados construídos referentes a esses achados de pesquisa serão examinados e narrados à luz do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989, 2000, 2007). De acordo com Ginzburg (2000), a escrita em forma narrativa é fundamental para o registro de uma pesquisa no Paradigma Indiciário. Nesta, remontamos uma realidade complexa a partir da disposição narrativa dos indícios que apreendemos por meio de fragmentos, em diálogo com o contexto desses indícios. A decifração desses indícios é feita por meio de perguntas narrativas que são construídas ao longo da pesquisa e que acabam por produzir uma narrativa dos acontecimentos.

O texto divide-se em oito capítulos, além da apresentação. O capítulo 1 é o da introdução, no qual se encontram meu problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, bem como a justificativa social e científica da minha investigação. No capítulo 2, intitulado “Meu ponto de partida: as bases epistemológicas e educacionais”, busco explicitar quais os conceitos epistemológicos e educacionais subjazem a minha atuação docente, ou seja, quais as concepções sobre educação, ensino e aprendizagem que norteiam a minha prática pedagógica, além de fazer um breve apanhado histórico sobre a Educação Inclusiva dentro do contexto brasileiro e o modo como se dá a relação entre a Educação Inclusiva e o ensino de Língua Inglesa.

O capítulo 3, “O lugar de onde eu falo: aprendizagem e ensino de inglês como língua adicional (ILA)”, trata, especificamente, do meu objeto de estudo e de atuação profissional: o ensino de língua inglesa como língua adicional. Nesse capítulo abordo os conceitos de língua, linguagem e pensamento, no debate inaugurado por Vigotski e ampliado pela Teoria Histórico-Cultural e falo sobre mediação e a zona de desenvolvimento proximal nos processos de aprendizagem de uma língua adicional. Ainda, discorro sobre ensino de língua adicional, sua abordagem e método.

O capítulo 4, “Apontando caminhos: o Desenho Universal na Aprendizagem”, busca explicitar as origens, diretrizes e desdobramentos do DUA. Além disso, explora pontos de articulação entre o DUA e a THC e, também, o potencial de aplicação do DUA para o ensino de Língua Inglesa, no contexto da investigação aqui proposta, indicando uma possibilidade de uma aprendizagem efetiva e eficiente para todos os alunos.

O método a ser utilizado é descrito no capítulo 5, “Os passos a serem dados na busca pelo caminho: o método”. Nesse capítulo, apresento a abordagem e caracterização da pesquisa, no caso, a pesquisa de intervenção pedagógica, falo sobre o contexto da investigação, sobre o local, o curso e a turma a que pertencem os participantes da pesquisa, além de fornecer dados sobre estes. Explicito, ainda, o modo como aconteceu a construção dos dados, apresentando a estrutura a ser adotada na intervenção, a qual envolveu as etapas dos procedimentos éticos, análise documental e o planejamento, execução e avaliação da intervenção. Trato, também, do modo como foi organizada a análise dos dados.

No capítulo 6, intitulado de “O projeto “*Who am I?*” como um caminho possível: articulação conceitual e planejamento”, apresento a essência do projeto, o qual funcionará como um plano de ensino orientado e fundamentado pelos pressupostos teóricos baseados na THC e na pedagogia do pós-método, bem como os princípios de ação inspirados no DUA. O capítulo trará ainda os dados referentes à gênese do projeto em questão, que abarca as etapas de análise documental e da elaboração do plano de ensino.

O capítulo 7, “O lugar até onde o caminho me conduziu: os movimentos dos processos de ensino e aprendizagem”, apresenta a análise dos dados construídos a partir dos movimentos de ensino e de aprendizagem que se deram durante a realização do “Projeto *Who am I?*”. Além disso, traz as informações oriundas da etapa de avaliação da intervenção pedagógica.

Concluo com o capítulo 8, “Considerações Finais”, no qual trago uma síntese dos achados da pesquisa, bem como indico possíveis desdobramentos a partir da minha investigação.



2 MEU PONTO DE PARTIDA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS

“O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas.”
(Vigotski, 2003, p. 79)

Falar sobre educação é tocar em um dos mais fundamentais pilares de toda e qualquer sociedade. Educação é assunto a ser tratado por quem a vivencia, mas sobretudo a quem se propõe a problematizá-la e a buscar soluções práticas, mas teoricamente muito bem fundamentadas. Contudo, o que de fato acontece é algo um tanto diferente. Os conceitos concernentes à área tendem a assumir um caráter generalizador. Tal fato pode ser percebido quando a temática educação é colocada no centro da roda de discussões, seja pela mídia, seja pelos milhares de “comentaristas” leigos de redes sociais. Ao surgir uma pauta que trate da implementação de uma reforma educacional, da adoção de certo tipo de material didático, da inclusão ou exclusão de obras literárias das salas de aula, ou ainda, sobre mudanças nos currículos, tem-se a impressão de que qualquer pessoa tem espaço e propriedade de fala. E, talvez, essa falta de embasamento e critério faz com que os avanços na área sejam lentos e pouco efetivos. Tratar de conceitos ligados à área da educação com rigor e cientificidade é uma tarefa de grande importância, pois é o caminho para que as dificuldades enfrentadas, que são de consenso geral, possam não apenas ser identificadas, mas sanadas e superadas.

Bernard Charlot, sociólogo e pensador do tema educação, aponta, logo na introdução de seu livro *Da relação com o Saber* (2000), que a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação quanto a não aquisição de certos conhecimentos. Segundo Charlot, a expressão “fracasso escolar” traduz a experiência, aquilo que é vivido, a prática escolar. Trata-se de um tema amplo e diverso, que abarca discussões acerca do processo de aprendizagem e de ensino, atuação docente, investimentos financeiros, modos de pensar e de organizar-se socialmente. Segundo Charlot (2000), não existe fracasso escolar; existe, sim, uma situação de fracasso. Desse modo, cada situação de fracasso deve ser analisada. O autor chama a atenção para o fato de que um pesquisador em educação deve estar atento para não reproduzir os discursos da sociedade e da mídia sobre seu objeto de investigação. Charlot propõe que esse

pesquisador mantenha um distanciamento dos discursos reproduzidos pela sociedade, pelas massas, para que, assim, possa descrever os fenômenos com mais clareza e objetividade, cabendo a ele a missão de “descrever, ouvir e teorizar”.

Para cumprir essa missão, Charlot (2000) aponta dois modos distintos de teorizar sobre aquilo que o senso comum denomina de “fracasso escolar”: a primeira está presente nas sociologias da reprodução, que estudam a questão do “fracasso escolar”, a partir de estatísticas e seus efeitos; a segunda estuda o “fracasso escolar” “de dentro”, como experiência, concentrando-se nas histórias, nas condutas e nos discursos. É seguindo essa segunda trilha que Charlot (2000), no capítulo intitulado “O Saber e as Figuras do Aprender”, traz o tema do sujeito que se vê obrigado a aprender e a apropriar-se do mundo para se tornar de fato sujeito. Segundo o sociólogo, o ato de apropriar-se de um saber requer relações com o mundo, relações de saber, relações essas que se estabelecem com a razão, com a linguagem e com o tempo, sendo uma relação do sujeito com o saber, consigo e com o outro. Este saber pode ser: prático, teórico, processual, científico, profissional e operatório; porém, sempre em relação com o mundo, uma vez que as relações de saber são relações epistêmicas e sociais. O saber passa, conforme aponta Charlot (2000), pela questão da relação que o ser humano tem com o mundo, uma vez que é a partir dessa relação que o sujeito pode apropriar-se dos significados sociais que a realidade possui.

Maria Cândida Moraes, em sua obra intitulada *O Paradigma Educacional Emergente* (2016), tratando do tema “fracasso escolar/crise na educação” aponta para a necessidade de se buscar novos modos de aprendizagem que sejam mais coerentes tanto com o mundo, tal como ele hoje se apresenta, como com as demandas das crianças dos nossos dias. O caminho para isso, segundo a autora, é que se almeje por soluções possíveis para as dificuldades graves que a educação enfrenta tomando por base uma maior compreensão sobre o homem e sobre a importância que a ciência tem nesse cenário. Urge que se supere uma educação que compartimenta o conhecimento em pequenas partes, independentes, e que se compreenda a totalidade e a relação fundamental e interligada das partes com o todo.

A solução que proponho como objeto da minha investigação passa por uma clareza e fundamentação acerca daquilo que subjaz epistemologicamente à prática educativa. Penso ser de fundamental importância, ao desenvolver uma tese na área da Educação, que haja um rigor no que concerne à elucidação dos principais conceitos que sustentam o trabalho de investigação que aqui apresento. Para que se fale sobre um novo modelo a ser implementado na área da educação, faz-se necessário que se esclareçam e se definam as bases epistemológicas. A atual crise muito se deve ao desconhecimento de como ocorre o processo de construção do

conhecimento, do desconhecimento quanto a sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo, que implica aspectos inseparáveis e simultâneos que recobrem aspectos físicos, biológicos, sociais, psicológicos e culturais (Moraes, 2016).

É por meio de uma aproximação e coerência entre os modelos científicos, bem como das teorias educacionais que deles derivam, que as práticas desenvolvidas nas salas de aula poderão ser positivamente impactadas. O papel do professor, ou melhor, sua ação pedagógica, é guiada pelas suas concepções quanto ao que é ciência, educação, ensino, aprendizagem, avaliação, entre outros. Mesmo que tais conceitos não se façam presentes de modo explícito no dia a dia, eles subjazem toda e qualquer ação pedagógica desenvolvida pelo professor na sua prática. É somente partindo de uma base sólida e consistente que se pode almejar uma possibilidade de ampliação ou de proposição de um novo olhar. Assim sendo, passo a explicitar as concepções de *educação, ensino e aprendizagem*.

2.1 EDUCAÇÃO

“A educação surge como o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como uma criação.”
(Vigotski, 2003, p. 302)

De acordo com o dicionário Houaiss (2020), *Educação*, tomando apenas as definições que concernem ao escopo deste trabalho, pode ser definida como ato ou processo de educar(-se); qualquer estágio desse processo; aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; e conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo.

Para Bernard Charlot (2000), a educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança (o jovem, o adulto) que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Esse homem também se constrói em um mundo histórico, pré-existente, com estruturas, ferramentas, relações, palavras e conceitos que fundamentam sua construção enquanto sujeito. O humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história. Segundo Charlot (2003, p. 31), “a cria da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade, pois esta não lhe é dada no nascimento, mas é, no início, exterior ao indivíduo”.

Desde o momento que nascemos somos como que obrigados a aprender. Conforme Charlot (2000, p. 53), o sujeito deve aprender para:

Humanizar-se – tornar-se homem;
 Singularizar-se – tornar-se um exemplar único de homem;
 Socializar-se – tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela.
 [...]
 Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Ao se constituir e ser constituído, o sujeito apropria-se daquilo que foi construído pelo homem por meio de processo que se chama educação. Charlot, em uma entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno, em 2010, afirma que o ser humano nasce incompleto, contudo nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio e, ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana (Charlot, 2010, p. 151). Esse processo de humanização, socialização e subjetivação proporcionado pela educação leva, conforme aponta Charlot (2010, p. 152), “a uma perspectiva histórico-cultural”. É a perspectiva histórico-cultural de Vigotski que vai interessar a Charlot, uma vez que “é quase evidente que o homem se constrói integrando uma parte do que foi criado pela espécie humana” (Charlot, 2010, p. 152).

Vigotski, em sua obra *Formação Social da Mente* (2007), propôs um conceito de educação que enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no aprendizado. Segundo o autor, a educação é um processo social e cultural em que o conhecimento é construído através da interação entre indivíduos e seu ambiente. A interação social, o diálogo e a mediação desempenham um papel essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Conforme Luís C. Moll, na introdução de sua obra *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (1996, p. 3), “por ‘educação’ Vigotski entende não apenas o desenvolvimento potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o Homem emerge”.

Toda a produção intelectual de Vigotski está diretamente ligada ao contexto histórico vivido pelo autor, pós Revolução Russa de 1917 e o seu compromisso com a construção de uma nova psicologia voltada para um novo homem em uma nova sociedade. De acordo com Sônia Regina dos Santos Teixeira, em artigo intitulado *A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade* (2022), não basta estudar e conhecer a teoria, é preciso ter compromisso com a emancipação humana. Segundo a autora, Vigotski nos desafia a nos apropriarmos do seu sistema teórico-conceitual e fazê-lo avançar para as práticas sociais, de um modo especial, para a prática educativa, rumo à emancipação humana. Desse modo, assume-se que a concepção de *educação* não se reduz à interação entre as pessoas e nem ao contexto do desenvolvimento social da personalidade consciente, uma vez que “a existência social da pessoa, as suas relações

sociais constituem a fonte desse desenvolvimento”. O ser humano se educa – se forma como uma personalidade consciente nas e como relações sociais. (Teixeira, 2022, p. 9). O processo educativo torna-se uma totalidade formada pelo professor, pelo aluno e pelo meio social, sendo todos eles ativos em termos de atuação dentro desse processo. Diante do exposto, assumo que educação é um processo de permanente movimento e transformação, cuja condução e execução acontece à medida em que os sujeitos, via experiência, agem e interagem com o meio, com o objeto a ser conhecido e com outros sujeitos.

Tendo em vista a importância de uma sistematização com vistas a organizar e disseminar os conhecimentos e fazer com que eles se ampliem e se expandam, temos educação formal, a qual pode ser compreendida como “ensino”. Ao contrário da educação informal que não prima pela sistematicidade, organização e determinação de tempo e espaço, o processo de educação formal apresenta como características do processo, segundo Azevedo e Rowell (2010, p. 214), o fato de ser um processo:

(a) sistemático – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido –, (b) programado – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo – e (c) situado artificialmente – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade.

É a partir dessa colocação que as autoras (2010, p. 214-215) trazem uma informação de grande pertinência e lucidez: a educação formal seria uma espécie de “simulacro do processo educativo informal, no sentido de que tenta antecipar/reproduzir situações conflitivas na forma de situações de aprendizagem, para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido”. Como afirma Vigotski, em seu *Pensamento e Linguagem* (1987, p. 169), a organização social da instrução, que seria uma “forma distintiva de cooperação entre a criança e o adulto que constitui o elemento central do processo educacional” é fundamental para que, por meio desse processo interativo, o conhecimento seja transferido para a criança como um sistema definido.

Da combinação desses dois tipos de processos de educação, o informal e o formal, ocorre o processo educativo como um todo. E é a partir desse esclarecimento que se coloca um ponto crucial na busca por uma educação efetiva, que tem por princípio uma aprendizagem significativa, e que é, também, a maior razão de eu estar realizando minha investigação na área em que atuo como professora. O ponto a que me refiro é o de que a aquisição de conhecimento acontece de forma muito mais profícua quando, ao invés de despejarmos um monte de

informações sobre os nossos alunos, propomos em sala de aula situações que se assemelham àquilo que eles vivenciam e experienciam em suas vidas diárias.

É importante trazer para a discussão sobre a diferenciação entre educação *não formal* e *educação formal*, os dois termos utilizados por Vigotski para se referir à educação. De acordo com Teixeira (2022, p. 8), Vigotski utilizou dois termos para se referir à educação – *vospitanie* e *obutchenie*, que significam respectivamente “formação, no sentido de formação humana geral, formação ética, moral, estética, política, constitutivas do desenvolvimento psíquico humano compreendendo, portanto, um campo mais amplo do que a educação escolar” e “instrução e está mais relacionado à educação escolar”. Para Vigotski não haveria a possibilidade de uma formação de personalidade humana consciente, processo que se realiza por meio da educação, sem a *vospitanie* – a educação em seu sentido amplo – e sem a *obutchenie* – a educação em seu sentido restrito, tarefa específica da escola (Teixeira, 2022, p. 9).

Expostos tais conceitos, passo a tratar dos processos distintos que configuram o ensino e a aprendizagem, ajustando ainda mais o foco e buscando definir ainda melhor as bases epistemológicas da minha investigação.

2.1.1 Ensino e Aprendizagem

“[...] *nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “humanização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).*”
(Charlot, 2000, p. 53)

O par de palavras que intitula esta seção encontra-se separado por uma conjunção aditiva. Algo que poderia ser considerado irrelevante ou de segunda ordem, mas, na verdade, é de fundamental importância. Ensino e aprendizagem constituem processos distintos, embora por muito tempo tenham sido grafados e tidos como partes integrantes de um só fenômeno. Aceitar tal postulado significaria dizer que sempre que há ensino há aprendizagem; e que só há aprendizagem mediante o ensino. O trecho acima, em que tratei da educação formal e não formal, por si só, já daria embasamento suficiente para que estas duas ações configurassem dois processos distintos, embora interdependentes. A educação informal tem uma importância e relevância únicas. De igual modo, a educação formal, sendo um simulacro do processo educativo informal, conforme Azevedo e Rowell (2010, p. 214), desempenha um papel fundamental no processo de construção de conhecimento. Assim sendo, o ideal seria a conjunção desses dois modos de educação. Quem ensina e quem aprende beneficiam-se com

tal fato. O resultado direto e inequívoco das duas ações combinadas é o que faz com que a educação aconteça. Ainda há quem acredite que o aluno só aprenderá se houver quem o ensine. Há ainda quem acredite que conhecimento é acúmulo puro e simples de informações. Ideias como essas se materializam em currículos e em planejamentos. Cabe que se problematize os conceitos de ensino e de aprendizagem muito em função de ideias como essas.

Como já apontado na seção anterior, Vigotski enfatizou a importância da instrução – *obutchenie*. Para ele, a instrução, vista como um processo intencional, consciente e planejado, aponta para o ensino e a aprendizagem, sendo que quem se encontra no papel de instruir tem como missão organizar o meio social educativo, fazendo com que haja o desenvolvimento de quem se encontra apto a aprender. Desse modo, é possível perceber a clara distinção entre os papéis de quem ensina e de quem aprende, cada um com a sua relevância, partilhando um objetivo comum que é o de gerar desenvolvimento.

Em sua obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003, p. 220) afirma que “educar significa organizar a vida”, por meio de práticas sociais educativas, bem pensadas e planejadas. Trata-se da definição de objetivos, de currículos, de planos de ação que façam da sala de aula um ambiente propício para que ocorra a aprendizagem. Aprendizagem essa, definida, nos termos vigotskianos, de práticas que visem a emancipação humana, a qual se dá com a promoção do livre pensar e da atuação crítica e ativa no mundo. Teixeira (2022, p. 11) traz as palavras de Davydov, que extrai da obra de Vigotski, cinco indicadores que relacionam a educação com o desenvolvimento da personalidade:

1. A educação, que inclui a instrução e a formação humana, visa, antes de tudo, desenvolver a personalidade;
2. A personalidade humana está ligada aos seus potenciais criativos;
3. A instrução e o processo de formação humana assumem a atividade pessoal por parte dos alunos. O aluno é sujeito no processo de educação;
4. O professor guia a instrução dos alunos, que ocorre mediante a colaboração entre os participantes;
5. Os métodos mais valiosos para a instrução e a formação das pessoas são aqueles que correspondem às peculiaridades individuais e, portanto, os métodos não podem ser uniformes.

Sobre tal, destaco o papel de protagonismo que Vigotski dá ao aluno no chamado processo de educação e, também, a definição do papel do professor como um guia na instrução, ou seja, no processo de educação formal. Além disso, chama a atenção a relevância da colaboração entre os participantes e a importância de um olhar individualizado na definição dos métodos adotados. Conforme Moll (1996, p. 12), para Vigotski, as habilidades intelectuais adquiridas pelas crianças são diretamente relacionadas a como elas interagem com outras

peças em ambientes de resolução de um problema específico. Para o russo, de acordo com Moll (1996, p. 12),

As crianças interiorizam e transformam o auxílio que recebem dos outros, e eventualmente usam esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos na resolução de outros problemas.

Na sua obra *A Formação Social da Mente* (2007), Vigotski apresenta um dos seus conceitos mais difundidos: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), ou como defendido por Zoia Prestes (2012), em obra que revisita Vigotski em uma tradução direta de seus escritos em russo, *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI). Nas palavras do teórico russo (2007, p. 113),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007), a noção de ZDP (ou ZDI) é capaz de oferecer um instrumento por meio do qual é possível entender o curso interno do desenvolvimento, ou seja, o modo como ocorre o processo educativo. O autor esmiúça ainda mais afirmando que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Esse processo acontece de forma progressiva e regressiva, entre avanços e retrocessos. Cada nova aprendizagem corresponde a uma ampliação da zona de desenvolvimento real e um avanço em direção à zona de desenvolvimento proximal. Novos conhecimentos são colocados em perspectiva sempre que um outro é construído, em um movimento de expansão. O conceito de zona de desenvolvimento proximal surgiu com a finalidade de evidenciar um lugar e um momento importante no processo de desenvolvimento infantil. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 117):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Cabe destacar do trecho acima a noção de interação e seu decorrente modo de acontecer. Essas interações acontecem por meio daquilo que foi chamado de mediação. Conforme apontam Martins e Moser (2012), em artigo intitulado *Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch*, nas perspectivas de Vigotski e Leontiev, os conceitos de *meios mediacionais* e de *ação mediada* são de fundamental importância para a compreensão do processo da aprendizagem, uma vez que, se utilizamos a noção de *mediação* significa que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas sim indireto. Segundo os autores (2012, p. 14),

Vygotsky trata da gênese das funções mentais superiores por meio do conceito marxista de mediação, como já exposto. A mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social. Merece destaque o papel da função semiótica para a estruturação da vida mental ou, em outros termos, para a construção do conhecimento.

Ao criar sua teoria do conhecimento, Vigotski explicitou o modo como o ser humano, por meio de interações sociais e mediados pela linguagem, pode constituir-se e desenvolver-se como sujeito. O uso da linguagem, para Vigotski, é de suma importância para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, uma vez que a interiorização dos conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente organizados se dá por meio da linguagem. A linguagem passa a ser fator primordial por ser o instrumento de mediação entre sujeitos, professor e aluno, e seu meio social. A partir dessa visão, o autor busca compreender o sujeito como um ser que é influenciado pela história, pela cultura e pelo social. Daí a atualidade do termo *estudos socioculturais*, o qual identifica uma parcela significativa dos estudos pós-vigotskianos.

Ainda sobre o processo de ensino e de aprendizagem e já tendo sido exposto o modo como tais processos se sucedem, cabem ainda alguns apontamentos sobre o papel do professor. É muito frequente a utilização do termo professor como mediador. Contudo importa que se defina a maneira como isso acontece. Tomando por base o conceito de zona de desenvolvimento proximal, temos que o conhecimento a ser acessado pelos alunos, no caso aquilo que o aluno ainda não sabe, necessita de uma mediação. Nesse caso, o professor cumpre a função de mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado. Porém, a obra de Vigotski aponta para o fato de que ele concebeu uma função ainda mais ampla ao professor. De acordo com Teixeira (2022, p. 15),

Em coerência com a sua concepção de educação como prática e caminho para a liberdade, o autor reservou um papel de maior importância e responsabilidade para o professor – ele é o organizador das relações sociais vividas pelos alunos na escola –, sendo a relação com o conhecimento apenas uma dessas relações. Podemos concluir, então, que diante da concepção de educação de Vigotski, o conceito de professor como mediador mostra-se limitado, reduzido, por focar quase que exclusivamente no conteúdo do conhecimento, passando, inclusive, a ideia de que o professor é o detentor, o possuidor do conhecimento acumulado pela humanidade e que atua como uma ferramenta de acesso ao conhecimento para os alunos.

Todo esse processo educativo, para Vigotski, tem como fim a formação de sujeitos que não apenas tenham acesso e acumulem o conhecimento historicamente produzido, mas sim aquele que é capaz de aprender e se desenvolver em direção à liberdade. Liberdade essa que se encontra na formação de um sujeito conhecedor, crítico e atuante socialmente.

Um caminho que tem sido trilhado na busca pela superação de concepções ultrapassadas sobre ensino e aprendizagem é aquele que defende uma aprendizagem que extrapole o acúmulo de informações. Trata-se de uma aprendizagem que busque, nas palavras de Azevedo e Rowell (2010, p. 212), “o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias, para a constituição de efetivos saberes, uma vez que os conhecimentos adquiridos devem poder ser aplicados à resolução de situações-problema, escolares ou cotidianas”. É esse tipo de aprendizagem que se concebe como uma aprendizagem produtiva e significativa, a qual faz com que seja possível ao aluno, sujeito conhecedor, atuar sobre as necessidades que a ele se apresentam, sejam da ordem do prático ou do abstrato, de modo não apenas a resolvê-las, como também superá-las. Esses alunos movem-se de seus lugares de meros espectadores passivos, mas se tornam sujeitos ativos, desempenhando papéis de protagonismo no processo de aprendizagem.

O que de fato importa é a maneira como o aluno vai aprender e, dentro do escopo da Teoria Histórico-Cultural, isso se dá pela interação, por isso da importância da promoção de ambientes socializados e de relações mediadas. O protagonismo desse processo repousa sobremaneira no aluno, uma vez que não há a presença de uma visão de inatismo ou da construção do conhecimento mediante transmissão, mas sim por meio de interações sociais, que facilitam a internalização efetiva das aprendizagens, que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nas palavras de Paulo Freire (2016, p. 73),

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão da relação entre *corpo consciente* e *mundo*. Que reveja a questão da compreensão do *mundo*, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos *corpos conscientes* em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer, de que Vigotski não pode estar ausente.

Os conceitos de *ensino e aprendizagem*, aqui baseados fundamentalmente nos escritos de Vigotski e nos que se desdobram atualmente a partir dele, são de uma grandeza e profundidade que apenas foi sinalizada neste trabalho. Eles reaparecem mais adiante de forma exemplificada na resposta que almejo fornecer ao meu problema de pesquisa. Minha intenção, nessa seção, foi a de expor, muito brevemente, o viés teórico que adotarei para analisar o problema no que concerne aos elementos constituintes do processo educativo.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação de pessoas com deficiência no Brasil insere-se em um processo histórico marcado por disputas conceituais, políticas e sociais em torno do direito à educação das pessoas com deficiência. Esse percurso revela a transição de um modelo assistencialista e segregador para um paradigma fundamentado nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade, sendo os marcos legais elementos centrais na consolidação desse movimento.

Até a segunda metade do século XX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil esteve, majoritariamente, vinculado a iniciativas filantrópicas e médico-terapêuticas, realizadas em instituições especializadas e dissociadas do sistema regular de ensino. Nesse período, predominava uma concepção de deficiência centrada no déficit individual, o que legitimava práticas segregadoras e a exclusão do ensino comum, sem que houvesse garantia legal do direito à escolarização.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um divisor de águas nesse cenário, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, pautada no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 205). No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, o art. 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando, no plano constitucional, a base jurídica para a construção de um sistema educacional inclusivo. Ainda que o termo “preferencialmente” revele ambiguidades interpretativas, a Constituição de 1988 rompe com a lógica da exclusão institucionalizada ao reconhecer o direito à escolarização no ensino comum.

Na década de 1990, o Brasil passa a alinhar suas políticas educacionais a compromissos internacionais, especialmente no contexto da ampliação do debate sobre educação como direito humano. Destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e, de forma mais incisiva, a Declaração de Salamanca (1994), que defende a organização de sistemas educacionais inclusivos capazes de responder à diversidade dos estudantes. A Declaração de

Salamanca introduz o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem não residem exclusivamente nos sujeitos, mas nas barreiras impostas pelos sistemas educacionais, influenciando de modo significativo as políticas públicas brasileiras subsequentes.

Nesse contexto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 consolida a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O art. 58 define a Educação Especial como modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, enquanto o art. 59 assegura a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. A LDB reafirma, portanto, a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção de condições que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem, deslocando gradativamente o foco da adaptação do aluno para a adaptação da escola.

Os anos 2000 são marcados pela ampliação e pelo detalhamento das normativas voltadas à inclusão educacional. O Decreto nº 3.298/1999, ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) reforçam a necessidade de expansão do atendimento educacional às pessoas com deficiência na rede regular. Nesse período, observa-se a transição conceitual do modelo de integração, que pressupunha a adaptação do estudante às estruturas escolares existentes, para o modelo de inclusão, que atribui ao sistema educacional a responsabilidade pela eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem.

Em 2009, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, por meio do Decreto nº 6.949/2009, conferindo-lhe status de emenda constitucional. A Convenção estabelece, em seu artigo 24, o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, obrigando o Estado a assegurar sistemas educacionais inclusivos. Esse marco fortalece juridicamente a educação inclusiva como direito humano fundamental e impõe limites às práticas excludentes.

A promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), consolidou direitos, garantias e princípios fundamentais, assegurando acessibilidade, adaptações razoáveis e participação plena em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando qualquer forma de cobrança ou restrição discriminatória. A LBI proíbe a recusa de matrícula de estudantes com deficiência em instituições de ensino públicas ou privadas, garante a oferta de adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade e reafirma a responsabilidade dos sistemas educacionais na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Com isso, a inclusão deixa de ser uma diretriz política e passa a configurar-se

como obrigação legal incontestável. Para Pletsch (2020), a educação inclusiva é uma política pública fundamentada nos princípios de direitos humanos e justiça social que precisa garantir acesso, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes necessidades e realidades educativas, dentre eles os que compõem o público-alvo da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) foi atualizada e consolidada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, representando um marco normativo relevante ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A normativa fortalece a compreensão da educação inclusiva como direito, orientando os sistemas de ensino para a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes nos espaços escolares comuns. Entre seus avanços, destaca-se a valorização de práticas pedagógicas baseadas em avaliação contextual e planejamento educacional, bem como a ampliação do entendimento de que os suportes e recursos de acessibilidade devem ser organizados a partir das necessidades educacionais identificadas no cotidiano escolar, e não exclusivamente condicionados à apresentação de laudos médicos. Ao enfatizar a responsabilidade das redes de ensino e das escolas na eliminação de barreiras e na promoção da equidade, o decreto reafirma a centralidade de um sistema educacional capaz de se adaptar à diversidade, assegurando condições efetivas de inclusão e aprendizagem para todos (Brasil, 2025).

Apesar dos avanços expressivos no campo normativo, a efetivação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos. Questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, às condições de trabalho docente, à acessibilidade física e pedagógica, articulação entre o ensino regular e o ensino especializado e à articulação intersetorial permanecem como entraves à concretização dos direitos legalmente assegurados. Ainda assim, o arcabouço legal brasileiro evidencia um compromisso consistente com o paradigma inclusivo, reafirmando a educação como direito humano fundamental e a diversidade como princípio estruturante do sistema educacional. A educação inclusiva, de acordo com Pletsch e Souza (2021, p. 1288), é uma perspectiva política, cultural e educacional, implicando a combinação de três elementos: “1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos”.

O momento presente é o de aplicar tudo isso que foi construído a fim de garantir que as políticas públicas propiciem a real inclusão, aquela que promove a emancipação humana. A escola é também espaço de acolhimento e de convivência aos alunos com deficiência, mas deve ser muito mais que isso. A educação inclusiva oportuniza ganhos para todos os envolvidos no

processo educativo, permitindo uma vivência com as diferenças humanas e um convívio completo na sociedade (Franco; Schutz, 2019).

2.2.1 A BNCC, a educação inclusiva e o ensino de Inglês como Língua Adicional

A língua inglesa é considerada na atualidade e na própria BNCC (Brasil, 2018, p. 241), uma língua franca, ou seja, “nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]”. As garantias trazidas pelas leis brasileiras apontam para um ensino que seja de fato inclusivo e isso em larga escala. Logo, pensar em um ensino de Língua Inglesa no âmbito da Educação Básica, é pensar, também, em um ensino inclusivo da Língua. A BNCC (Brasil, 2018) defende que a aprendizagem da língua inglesa possibilita o estabelecimento de novas formas de engajamento e participação dos alunos no cenário mundial global, promovendo um percurso formativo da educação linguística sob uma perspectiva crítica. Desse modo, busca-se um ensino de língua inglesa que seja capaz de contribuir nos processos de letramento do indivíduo, auxiliando na construção de uma sociedade crítica e efetiva, integrando valores que respeitem as diferenças culturais, sociais e linguísticas, promovendo um ambiente que acolha a diversidade de identidades, especificidades e experiências culturais de todos os alunos.

Embora a BNCC tenha incluído a pauta da inclusão em sua política educacional, o que representa um avanço expressivo, no que tange ao componente curricular Língua Inglesa, não há nenhuma menção específica sobre o tema da inclusão. Assim sendo, abordar o tema do ensino da Língua Inglesa, no contexto da escola inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais, é algo recente e desafiador.

Como postulam Souza e Coutinho (2025, p. 2528),

No Brasil, a inclusão é um princípio presente nas diretrizes educacionais e visa proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, incluindo aqueles com diferentes origens culturais e habilidades linguísticas. [...] A diversidade no ensino de língua inglesa se manifesta não apenas na inclusão de conteúdos culturais, mas também na adaptação dos métodos pedagógicos para que possam atender a diferentes necessidades de aprendizagem.

Desse modo, muito da inclusão nas aulas de Língua Inglesa passa pela figura do professor e pelo modo de ensinar. A inclusão exige que o professor atue como mediador, promovendo o respeito e a valorização das identidades dos alunos e utilizando o inglês como um meio de conectar essas diferentes realidades culturais. De acordo com Leffa (2007), a falta de qualificação dos professores de línguas estrangeiras é responsável pela autoexclusão dos

alunos. McCleary (2009, p. 203) chama a atenção para o fato de que os professores de Língua Inglesa, em classes regulares, já costumam enfrentar um desafio ao ter que considerar os diferentes níveis de proficiência, de atenção e preparo, níveis de motivação e estilos de aprendizagem. Ao se ampliar a questão em relação à educação inclusiva, o desafio torna-se ainda maior. Anjos (2024a, p. 8) afirma que:

diferentes aprendizes requerem diferentes formas de internalizar o conhecimento. Isso, por sua vez, solicita que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade, com alunos, por exemplo, com o transtorno do espectro do autismo, baixa visão, dificuldades de locomoção etc., o que solicita um olhar mais sensível e práticas de ensino mais inclusivas, que também contemplem esses aprendizes.

Urge, dessa forma, que os professores conheçam o conceito de inclusão, a fim de praticá-lo. Sobre essa questão, a UNESCO (2005, p. 13, tradução minha³) afirma que,

A inclusão é vista como um processo de abordar e responder à diversidade das necessidades de todos os aprendizes, aumentando a participação na aprendizagem, culturas e comunidades e reduzindo a exclusão dentro e a partir da educação. Envolve mudanças e modificações em conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abrange todas as crianças de faixa etária adequada e a convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças.

Toda essa problemática alinha-se às ideias defendidas por Vigotski (1997, p. 149), quando afirma que “[...] devem estudar o mesmo que todas as crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, de modo a poderem participar, em certa medida, em pé de igualdade com os demais”. Diante do exposto, repousa sobre o professor uma importante missão: a de tornar as aulas de Língua Inglesa algo que seja realmente inclusivo, contemplando a todos os alunos em suas especificidades, potencialidades, dificuldades e necessidades educacionais especiais. Para tanto, é preciso que o professor tenha ciência de quem são seus alunos, quais suas barreiras de aprendizagem, bem como de quais estratégias conceituais e metodológicas ele lançará mão para promover um ensino que atenda a todos os alunos. Como reitera Anjos (2024a, p. 11),

³ Do original: “Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children” (UNESCO, 2005, p. 13).

a abordagem de ensino, o uso de recursos didáticos, o próprio material didático, o formato das atividades, avaliações, etc., precisam contemplar as diferenças. Por isso, o professor precisa estar munido de conhecimentos, ferramentas e estratégias que o permitam identificar e compreender essas dificuldades que, embora muitas vezes sejam compreendidas como anormais, na realidade, estão situadas no universo das diferenças.

Cabe ao professor, como um professor intelectual (Giroux, 1997), repensar, reavaliar e reconsiderar sua prática sempre que necessário. E mais: deve buscar uma metodologia que atenda às demandas e necessidades de seu grupo de alunos, em uma perspectiva do pós-método, tal como aponta Coelho (2023, p. 6):

o professor busca identificar quais princípios e de que forma, teorias e métodos podem auxiliar no desenvolvimento de suas práticas, com o intuito de testar, observar, adaptar, teorizar, ressignificar a ação pedagógica (e sempre que possível a ação social), fomentar a compreensão das relações humanas, atuar de forma autônoma, bem como problematizar os diferentes contextos.

Colocar-se em escuta e ter uma postura atenta frente aos seus alunos é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem. Em se tratando da identidade profissional do professor de inglês, Norris (2019) propõe seis elementos para promover a inclusão de aprendizes:

1. Reconhecer e valorizar a diversidade.
2. Desenvolver atitudes positivas com relação à diversidade.
3. Usar estratégias pedagógicas que encorajem a educação inclusiva.
4. Envolver os pais, os aprendizes e outras pessoas.
5. Avaliar os aprendizes individualmente de diferentes maneiras.
6. Apoiar os alunos na identificação, abordagem e avaliação das metas de aprendizagem, baseado em ajustes razoáveis.

Ao se colocar sob o professor tamanha responsabilidade é, ao mesmo tempo, uma declaração de confiança em sua capacidade, como também uma espécie de cobrança. Não podemos negar o fato de que muitos professores têm o desejo genuíno de promover aulas em que todos os alunos se sintam contemplados e que a aprendizagem seja construída. Contudo, a realidade das salas de aula, especialmente das escolas públicas, não é muito favorável. Inúmeros são os casos em que os professores de Língua Inglesa têm contato apenas uma vez por semana com cada turma, em uma ou duas horas semanais no máximo. São inúmeros cadernos de aula, diversos planejamentos, ausência de material didático e pedagógicos adequados e apoio especializado que possa orientar/auxiliar no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Como afirma Anjos (2024a, p. 13),

o fato é que os professores precisam de auxílio para alcançar a compreensão sobre a diferença e sobre como podem atender às demandas dos aprendizes. O que não é uma tarefa fácil, considerando o fato de que as políticas sobre inclusão são relativamente novas no Brasil e a complexidade das diferenças. Se, por um lado, os professores não estão preparados ou não se preparam, algum elemento dessa política ainda precisa ser acrescentado, por outro, apesar de todas as políticas públicas e educacionais, os resultados ainda são ínfimos, porque a Lei, as Diretrizes educacionais apenas asseguram a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva, já que não há garantias mínimas de tempo e infraestrutura básica para que o aluno seja incluído e aprenda (Leffa, 2009).

O ensino de língua inglesa para alunos com deficiência é possível, mas precisa ser planejado considerando as especificidades de cada aluno e tendo em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico que só ocorre nas relações significativas. Para Anjos (2024a, p. 14):

O professor deve ser visionário nesse sentido e perceber que o esforço que faz para incluir os seus alunos, no contexto da sala de aula de língua inglesa, convergirá para possibilitar que eles tenham acesso a novas formas de ser, agir, pensar e se comportar, o que vai contribuir para a (re)formação das suas próprias identidades.

É justamente nesse ponto que minha proposta de investigação encontra uma importante justificativa e aplicabilidade. Ao elaborar uma proposta de intervenção metodológica, inspirada pelo DUA e pelos pressupostos da THC, tive presente a minha realidade como professora de Língua Inglesa de uma escola de ensino regular. Eu, assim como inúmeras outras professoras de Inglês espalhadas pelas escolas deste país, intento promover um melhor ensino, um ensino que não deixa nenhum aluno para trás, mas que seja capaz de considerar a cada um e a todos, entendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento são sim possíveis e que um dos caminhos para isso é ter ciência das teorias, analisá-las e, a partir delas, construir estratégias que promovam o conhecimento.



3 O LUGAR DE ONDE EU FALO: APRENDIZAGEM E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

“[...] para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.”

Vigotski (1987, p. 5)

O objetivo deste capítulo é explicitar os conceitos relativos ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, mais especificamente a Língua Inglesa, praticado no país no contexto da educação básica. Busco, inicialmente, apresentar os conceitos de linguagem e pensamento, mediação e zona de desenvolvimento proximal na perspectiva dos estudos socioculturais, além dos pressupostos metodológicos relacionados a aprender e ensinar língua adicional, bem como alguns dados referentes à legislação que normatiza o ensino de línguas no Brasil.

3.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO: O DEBATE INAUGURADO POR VIGOTSKI E AMPLIADO PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL⁴

Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano. O pensamento e a linguagem e a origem das funções da consciência ocuparam um lugar de destaque nas investigações conduzidas por ele no âmbito de sua teoria acerca do desenvolvimento humano. Em suas palavras fica muito evidente que na ausência do outro, o homem não se constrói. Assim, toda função psíquica superior passa inicialmente por uma etapa externa de desenvolvimento, uma função social (Vigotski, 1995). O homem é um ser que se constitui na presença de um outro, um ser que se forma em contato com a sociedade.

O principal foco da THC é compreender como as pessoas organizam e usam seus pensamentos para realizar as atividades da vida, do cotidiano. E é justamente por esse interesse

⁴Teoria Sociocultural pode ser chamada, também, conforme lista Figueiredo (2019), de Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Teoria Sócio-Histórica ou Teoria Sociocultural Histórica ou apenas Teoria Sociocultural (TSC), nomenclatura esta utilizada no campo de investigação das segundas línguas (Lantolf; Poehner; Swain, 2018, p. 1).

na busca pela compreensão de todos os aspectos do pensamento humano como sendo mediados por sistemas culturais e semióticos, sendo a língua o principal dentre esses sistemas, que a THC serve como base teórica em pesquisas ligadas às áreas da Linguística, da Psicologia e da Educação. Os pressupostos da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski têm forte impacto nos estudos sobre o tema aprendizagem de língua adicional. Lantolf, Poehner e Swain (2018) afirmam que os preceitos da THC se apresentam como um referencial teórico compatível com as pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua adicional.

De acordo com James P. Lantolf e Aneta Pavlenko, em artigo intitulado *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition* (1995), o objetivo da THC é compreender de que modo as pessoas utilizam seus pensamentos para lidar com as situações da vida. Para a THC, a aprendizagem de linguagem sinaliza a transformação do meio e também do indivíduo mediante suas relações sociais. Tal fato foi preconizado por Vigotski (1995), ao afirmar que a atividade consciente do homem pode alterar o meio e, assim, o meio modificar o homem. Segundo os autores, a perspectiva dos estudos da THC, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua adicional, vai além da aprendizagem da estrutura dessa língua. Na verdade, envolve a interação dialética de produzir sentido no mundo, de forma interpessoal e intrapessoal, o que só acontece no diálogo entre os outros e consigo. A THC nos impele a olhar para a aprendizagem de língua adicional a partir de uma nova perspectiva. De acordo com Lantolf e Pavlenko (1995), a barreira entre a aprendizagem e o uso da língua desaparece. Ao fazer isso, situa-se o *locus* da aprendizagem nas interações dialógicas oriundas dos indivíduos socialmente constituídos que se encontram engajados em atividades que são co-criadas com outros indivíduos. O processo de aprendizagem de uma língua adicional amplia a capacidade de comunicação e interação entre os indivíduos, na medida em que adquirir uma nova língua é possibilidade de ampliação do repertório cultural, uma vez que um novo mundo se abre diante de nós. Ao se tratar especificamente da Língua Inglesa no contexto atual, podemos falar sobre ter domínio de uma poderosa ferramenta cultural, social e científica. O inglês é, indiscutivelmente, a língua de divulgação científica e é uma das principais línguas dos intercâmbios culturais e sociais.

Para além da relevância social, cultural e científica, não se pode esquecer do aspecto da linguagem como sendo um dos mais significativos aparatos mentais. A linguagem, como já mencionado anteriormente, desempenha um papel preponderante no desenvolvimento das capacidades mentais, pois ela é a principal ferramenta de mediação entre os indivíduos. Para Vigotski (2009), a linguagem desempenha tanto a função de fazer o intercâmbio social quanto de pensamento generalizante. Segundo Vigotski (2007, p. 17), o desenvolvimento da linguagem representa um marco no desenvolvimento do ser humano, uma vez que:

a capacitação, especificamente humana, para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes da execução, e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem, para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma nova e superior atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

A linguagem, assim que dominada, torna-se uma importante ferramenta para a expressão do pensamento individual e para a construção do pensamento coletivo, sendo uma construção social, fruto da interação. A língua é um produto dessa interação, pois resulta de um processo de construção de significados realizado em práticas contextualizadas, considerando a finalidade da interação e o meio social e histórico em que ela ocorre.

Tais conceitos presentes nas pesquisas de Vigotski e de seus colaboradores e sucessores são considerados fundamentais para a compreensão do processo que envolve a aprendizagem de uma língua adicional, assim como o são os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Quando se trata de metodologia de ensino de língua adicional percebe-se a existência de duas vertentes: uma que considera que a aprendizagem de uma língua adicional se dá de forma natural, tal como a aprendizagem da língua materna (L1), e outra a que considera a aprendizagem da língua adicional (LA) de forma mediada em relação ao objeto. Essas duas vertentes representam os principais paradigmas no campo da Linguística Aplicada. Enquanto a primeira foca na aquisição inconsciente e imersiva (semelhante à L1), a segunda defende a aprendizagem consciente por meio de instrumentos e interações sociais.

É nesse ponto que a busca por abordagens que valorizem além do aspecto estrutural da língua, mas sim que levem em conta o contexto social e cultural em que o aluno está inserido, se fazem tão importantes. Abordagens que se baseiam em aspectos da THC ganham força e espaço, assim como metodologias que sejam motivadas e inspiradas em tais fundamentos. O ensino de uma língua adicional deve ir muito além do que capacitar o aluno a usar uma determinada língua, mas deve estar pautado em situações reais e autênticas. Língua, cultura e sociedade devem ser consideradas como elementos que se fundem no processo de construção do conhecimento. O processo que envolve a aprendizagem de uma língua adicional precisa ter presente a relevância de tal fato. Minha proposta de intervenção, ponto central da tese aqui defendida, está alinhada a tal, visto que aponto, por meio da aplicação dos princípios do DUA e tendo suas bases epistemológicas e conceituais na THC, um possível caminho para o ensino de língua adicional que leve em conta o contexto sociocultural dos alunos, o modo como eles aprendem e que seja capaz de atingir a todos. O caminho a ser trilhado para isso fundamenta-

se nos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, como explicitado a seguir.

3.2 A MEDIAÇÃO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Conforme apresentei na seção anterior os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal são conceitos-chave na teoria de Vigotski bem como nos estudos posteriores da THC. De acordo com tais estudos, o funcionamento da mente humana é um processo mediado organizado por artefatos, atividades e conceitos culturais. De acordo com Lantolf e Thorne (2007, p. 197), dentro dessa estrutura, compreende-se que os seres humanos utilizam os artefatos culturais já existentes e criam outros novos, a fim de regular suas atividades biológicas e comportamentais, sendo que a utilização, a organização e a estrutura da língua são os principais meios de mediação. Repousa sobre a linguagem, um artefato simbólico, um papel de extrema relevância no processo de mediação, bem como para o entendimento do funcionamento da ZDP, especialmente no que tange aos processos de aprendizagem de uma língua adicional.

Os conceitos defendidos pela THC têm contribuído com uma abordagem que propõe que o aprendizado seja construído socialmente na interação, sendo a língua a grande mediadora desse processo. Conforme apontam os autores Lantolf e Thorne (2007, p. 201-202, tradução minha⁵):

A linguagem é o artefato cultural mais abrangente e poderoso que os seres humanos possuem para mediar a sua ligação ao mundo, uns aos outros e a si próprios. É esta última função psicológica da linguagem que constitui a nossa principal preocupação neste capítulo. A linguagem confere aos seres humanos a capacidade de falar e pensar sobre entidades e acontecimentos que estão deslocados no tempo e no espaço, incluindo os acontecimentos e entidades que ainda não existem no mundo real (por exemplo, o edifício planejado pelo arquiteto).

A linguagem é um sistema simbólico fundamental, um signo mediador que materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. A linguagem constitui, como aponta Vigotski (2007), uma ferramenta da consciência que tem a função de composição,

⁵ Do original: “Language is the most pervasive and powerful cultural artifact that humans possess to mediate their connection to the world, to each other, and to themselves.⁴ It is this latter psychological function of language that is our primary concern in this chapter. Language imbues humans with the capacity to free themselves from the circumstances of their immediate environment and enables us to talk and think about entities and events that are displaced in both time and space, including those events and entities that do not yet exist in the real world (e.g., the building planned by the architect)” (Lantolf; Thorne, 2007, p. 201-202).

de controle e de planejamento do pensamento que se constrói nos processos intersíquicos (entre as pessoas), antes de se tornar uma atividade intrapsíquica (dentro da pessoa), uma ferramenta do pensamento. Ademais, promove e faz ser possível o intercâmbio social entre indivíduos, por isso sua aprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Em relação aos instrumentos mediadores, trago alguns apontamentos. Os instrumentos são elementos materiais, concretos, desenvolvidos para a regulação e a transformação do meio externo. Conforme apontam Zanatta e Brito (2015, p. 10):

De acordo com a teoria histórico-cultural, as ações humanas direcionadas a um determinado fim têm um caráter mediador por fazer uso de instrumentos elaborados pelo homem ao longo de sua história. Essas ações não são identificadas como consequência exclusiva da atividade orgânica, mas essencialmente da atividade humana realizada por meio de uma interação histórico cultural, mediada por instrumentos e signos.

São, dessa forma, o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Os signos, por sua vez, são elementos que perpassam o campo psicológico, orientados para o próprio sujeito e dirigem-se para o controle de ações psicológicas. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 94),

Por meio dos instrumentos o homem influi sobre o objeto de sua atividade; o instrumento está dirigido para fora: deve provocar algumas mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior dirigida para dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

Vigotski (2007) afirma que o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento construído pelas gerações anteriores, pelos instrumentos concretos ou simbólicos que se colocam entre o homem e os objetos ou fenômenos.

O processo de aprendizagem, especialmente o realizado em ambiente escolar, coloca em relação o processo de apropriação da cultura e o de desenvolvimento humano. É no espaço da sala de aula que o aluno se apropria dos conhecimentos histórica, social e culturalmente construídos, sendo um fundamental campo de mediações. De acordo com Zanatta e Brito (2015, p. 12),

O ensino é um processo de conhecimento realizado pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, através de recortes do real, operado pelos sistemas simbólicos que o aluno possui. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das capacidades cognitivas e de habilidades humanas, nela encarnados, é um processo socialmente mediado pelos signos (conteúdos) e pelo outro. As capacidades cognitivas e as habilidades humanas que estão cristalizadas nos objetos da cultura não estão expostas ou imediatamente dadas nesses objetos.

As mediações, em contexto educacional, assumem um caráter de espaço privilegiado de diálogo e de negociações. Como aponta Sanceveriano (2017), esse é o campo das mediações pedagógicas, lugar em que se dá o aprimoramento da inter-relação entre professor e aluno. Cabe ao professor ir sinalizando e orientando o foco de atenção dos alunos para as variadas dimensões dos objetos de estudo, tal como a formação de conceitos científicos, a qual, em sua elaboração inicial (formação dos conceitos espontâneos) eles ainda não conseguem compreender. A autora aponta, ainda, que é pela linguagem que o professor potencializa as operações mentais dos alunos, o que acontece pelo movimento intermitente na elaboração das interlocuções que ocorrem nessa relação, elucidando, sobretudo, novos campos conceituais a partir do aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas que enriquecem de atuação no espaço pedagógico. Todo esse processo conduz o aluno a ascender e avançar em suas zonas de desenvolvimento. Para Sanceveriano (2017, p. 243),

é nessa perspectiva que a função do (a) professor (a) na sua tarefa de articular mediações trabalha a zona de desenvolvimento proximal potencializando a atividade intelectual dos(as) alunos(as), compartilhando com eles aquelas elaborações mentais (conceitos científicos) que ainda não eram capazes de realizar sozinhos.

Mas de que forma isso se dá no contexto dos processos de aprendizagem de uma língua adicional? A resposta repousa no fato de que a aprendizagem é um processo colaborativo que conduz o desenvolvimento. O conhecimento, no escopo da THC é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. A construção de conhecimentos se dá por meio de atividades partilhadas capazes de promover transformação(ões), sendo esse processo o resultado daquilo que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da resolução de problemas em função do indivíduo, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 86). Com a ZDP, Vigotski (2007, p. 88) traduziu de forma concisa a sua convicção mais geral de que “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças se integram na vida intelectual das pessoas que as rodeiam”. Neste sentido, a ZDP não é apenas um modelo

do processo de desenvolvimento, mas também uma ferramenta conceitual que os educadores podem utilizar para compreender aspectos das capacidades emergentes dos alunos que se encontram em fases iniciais de maturação.

Conforme Lantolf e Thorne (2007, p. 207), o desenvolvimento surge da interação dialógica que ocorre entre os indivíduos à medida em que eles atuam na ZDP. Os autores ainda destacam o fato de que o desenvolvimento não deva ser limitado apenas à performance dos alunos quanto ao uso da língua-alvo, mas também sobre a necessidade e frequência em que eles precisam de suporte para poderem expressar-se na língua que estão adquirindo. O que eles pontuam é que a evolução deve ser considerada em seu aspecto processual, tomando por referência o próprio aluno em relação a si. Como afirmam os autores, o desenvolvimento no âmbito da ZPD não tem relação apenas com o desempenho em si; mas sim em que ponto o *locus* de controle se encontra, se em outra pessoa ou nos próprios alunos.

Em revisão de literatura, Figueiredo (2019) nos mostra que por meio das interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais. As relações interpessoais, por sua vez, proporcionam a chamada aprendizagem colaborativa, que enfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em grupos ou em pares, com o objetivo de envolver os aprendizes na construção do conhecimento. Ao pensarmos na ZDP, e aqui saliento a aprendizagem de língua adicional nesse processo, propõe-se que o indivíduo se torne autônomo, indo além da aprendizagem da língua, tornando-se mais consciente de como essa aprendizagem pode elevar seus processos mentais, a fim de fazê-lo ir para além do pensar, e sim para a esfera do agir, transformando a si mesmo e a seu ambiente. Nesse contexto, valem alguns apontamentos sobre abordagem e método de ensino no processo de aprendizagem de língua adicional, seguindo os pressupostos aqui apresentados.

3.3 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: ABORDAGEM E MÉTODO

Após discorrer sobre os conceitos mais amplos, faz-se necessário ajustar e afunilar um pouco mais o foco, trazendo-o para a presente investigação. Desse modo, cabem apontamentos sobre o ensino de língua adicional, quanto à abordagem e método. Graham Hall (2018, p. 209, tradução minha⁶), em seu texto *Method, methods and methodology: historical trends and*

⁶ Do original: “There are a number of differing accounts of the recent history of methods in ELT, each with its own emphases, and each having implications for the way we might make sense of contemporary debates and practices within ELT” (Hall, 2018, p. 209).

current debates, que integra a obra *The Routledge Handbook of Sociocultural Language Development*, de Lantolf, Poehner e Swain, afirma que:

existem várias narrativas diferentes sobre a história recente dos métodos no ensino da língua inglesa como língua estrangeira (ELT), cada uma com os seus próprios destaques e implicações sobre como podemos compreender os debates e práticas contemporâneos dentro do ELT.

Antes de seguir com o apanhado sobre os diferentes métodos, trago considerações sobre a terminologia, especialmente dos conceitos “metodologia”, “abordagem” e “método”. Douglas Brown (2001, p. 15-16, tradução minha⁷), em seu texto *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*, define tais termos da seguinte forma:

Metodologia: prática pedagógica em geral (incluindo fundamentos teóricos e pesquisas relacionadas). Considerações que envolvem “como ensinar” são metodológicas.

Abordagem: posições e crenças teoricamente bem fundamentadas sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas, e a aplicabilidade de ambos aos ambientes pedagógicos.

Método: um conjunto de procedimentos realizados em sala de aula que sirvam para alcançar os objetivos linguísticos. Os métodos tendem a se ocupar, principalmente, com os papéis e os comportamentos de professores e alunos e, posteriormente, com os objetivos, procedimentos e materiais didáticos. São pensados para serem aplicados para público e contextos variados.

Para Brown (2001), os métodos tendem a estar relacionados, em primeiro plano, com o papéis e comportamentos de professores (as) e alunos (as) e, em segundo plano, com aspectos tais como objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados. Wilson Leffa, importante estudioso do tema no Brasil, em sua obra *Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem* (2016), também reforça a importância de uma terminologia adequada para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira (Leffa, 2016, p. 22). De acordo com o autor,

⁷Do original: “Methodology: Pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research). Whatever considerations are involved in “how to teach” are methodological. Approach: Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language; the nature of language learning; and the applicability of both to pedagogical settings. Method: A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Method tend to be concerned primarily with teacher and students roles and behaviors and secondarily with features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials. They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts” (Brown, 2001, p. 15-16).

Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem (“approach” em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Para Leffa (2016), a dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito. Para sanar essa imprecisão terminológica, o autor propõe usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso.

Kumaravadivelu (2006, p. 84, tradução minha⁸, grifos meus), autor basilar do chamado “Pós-Método”, afirma que:

eu sistematicamente utilizo **método** para referir-me a métodos estabelecidos, concebidos e construídos por especialistas na área. E utilizo o termo **metodologia** para referir-me ao que os professores praticantes realmente fazem na sala de aula para atingir os seus objetivos de ensino declarados ou não declarados.

Dentro da teoria trazida por Kumaravadivelu, o debate que se instala em torno da conceitualização, especialmente do termo “método”, justifica-se pelo fato de que a definição de método contém em si um forte apelo político, bem como deposita no papel do professor a responsabilidade de não ser apenas um executor de tarefas e um seguidor de etapas, mas sim alguém que deve atuar de acordo com a base teórica e conceitual que construiu ao longo de sua formação docente.

Para dar seguimento, assumo, para fins da minha escrita, o uso do termo “método” para tratar da evolução no ensino de línguas, buscando resgatar o caminho percorrido pelos diferentes métodos ao longo dos anos. Conforme aponta Pennycook (1989, p. 597, tradução

⁸ Do original: “I consistently use method to refer to established methods conceptualized and constructed by experts in the field (see text to come). I use the term, methodology, to refer to what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives” (Kumaravadivelu, 2006, p. 84).

minha⁹), “ao longo dos anos, houve uma série de métodos de ensino de línguas, cada um sendo substituído por outro melhor, até chegarmos ao presente”. Essa perspectiva sinaliza que os métodos evoluíram e, desse modo, o ensino de línguas tornou-se mais eficaz à medida que melhores métodos foram sendo desenvolvidos.

Tomando por base Leffa (2016), faço um breve apanhado sobre os principais métodos de ensino de ILA ao longo dos anos. Reitero que os termos métodos e abordagem são usados, muitas vezes, indistintamente quando se trata de ensino de línguas. Esses dois termos se referem respectivamente, em inglês, aos termos *method* e *approach*. Inicialmente temos o Método (ou Abordagem para Leffa, 2016, p. 23) da Gramática e Tradução (AGT). A AGT consiste no ensino da língua adicional pela primeira, sendo que toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Segue a ele o Método Direto (ou Abordagem Direta -AD, conforme Leffa, 2016, p. 25). O princípio fundamental da AD é de que a língua adicional é aprendida por meio dela mesma, o aluno deve aprender a “pensar na língua” e que a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula, devendo-se recorrer a gestos e ilustrações para que haja a compreensão e aprendizagem. Outro método é o Método da Leitura (ou Abordagem para Leitura - AL). De acordo com este método, o ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado. De acordo com Leffa (2016, p. 27),

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula.

O próximo método é dos mais conhecidos e até hoje praticado. Trata-se do Método Audiolingual ou Abordagem Audiolingual, de acordo com Leffa (2016, p. 29). Segundo o autor, trata-se de uma reação dos próprios americanos contra a AL. Seu surgimento remonta ao período da Segunda Guerra Mundial, em que o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e se passou a buscar um modo de produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército, que se parecia muito com o Método Direto, sua aceitação foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência, seguidas pelas escolas secundárias. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquire agora o status de ciência. Com o tempo o Método foi sendo aprimorado, culminando no que se tornou conhecido como Abordagem

⁹ Do original: “There has been a series of language teaching methods over the years, each being succeeded by a better one until we reach the present” (Pennycook, 1989, p. 597).

Audiolingual. As premissas do método foram reformuladas e deram origem a uma “doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas” (Leffa, 2016, p. 29). Essas premissas são as seguintes:

- Língua é fala, não escrita.
- Língua é um conjunto de hábitos.
- Ensine a língua não sobre a língua.
- A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer.
- As línguas são diferentes.

O que se seguiu a este método foi chamado de “período de transição” (Leffa, 2016, p. 33). O ensino de línguas continuou a ser reavaliado e repensado. Como afirma Leffa (2016, p. 33), “ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas”. Destacam-se dentre esses métodos, a Sugestologia de Lozanov, o Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento -, o Método silencioso de Gattegno, o Método de Asher - Resposta física Total -, a Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa. Esta última, a qual tinha grande inspiração nos estudos semânticos e sociolinguísticos desenvolvidos na Europa, nasce como uma resposta ao modelo imposto pelo audiolingualismo, no qual o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo. Passa-se a focar a semântica da língua, sendo que o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação (Leffa, 2016, p. 37). Além disso, como aponta Leffa (2016, p. 38), “o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico”, priorizando-se o uso de textos reais e de diferentes gêneros. A Abordagem Comunicativa teve estrondosa adoção tanto na teoria como na prática do ensino de línguas. Uma grande quantidade de livros e manuais foram produzidos em substituição às publicações anteriores de caráter mais estruturalista. Contudo, críticas começaram a ser feitas e as limitações do método passaram a ser explicitadas, em grande parte pela dificuldade de “se definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente” (Leffa, 2016, p. 39). Nesse momento, surgem as ideias de um “pós-método”, proposto por Kumaravadivelu (1994). É em relação a esse método de ensino que a proposta que eu defendo se identifica. Passo, neste momento, a ampliar seus pressupostos e princípios.

Desde a década de 1990, diversos autores têm abandonado a fixação pelo método de língua estrangeira e se voltado a examinar a condição pós-método. Conforme aponta Leffa

(2012), Kumaravadivelu cunhou o termo “pós-método” como uma forma de preencher uma lacuna criada pela abolição do método. Graham Hall (2018) aponta que o pós-método se baseia no sentido de plausibilidade dos professores e na sua compreensão subjetiva do seu próprio ensino e contexto, resultante da sua experiência, formação profissional e consulta com colegas. Conforme Kumaravadivelu (1994, p. 44, tradução minha¹⁰):

em termos práticos, a condição pós-método cria a necessidade de um modelo coerente e em construção baseado em insights teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos que ativem e desenvolvam o sentido de plausibilidade dos professores e criem um sentido de envolvimento.

O pós-método propõe uma ruptura com a ideia de que há uma única abordagem eficaz que pode ser aplicada de forma homogênea em todas as situações de ensino. Kumaravadivelu, em um artigo posterior (2001), aponta que a pedagogia pós-método se baseia em três parâmetros pedagógicos fundamentais:

1. **Particularidade:** implica que a pedagogia seja sensível aos contextos locais individuais, institucionais, sociais e culturais do ensino e da aprendizagem, bem como dos professores e alunos. O parâmetro da particularidade reconhece que cada sala de aula, cada aluno e cada contexto de ensino são únicos e demandam abordagens com objetivos específicos. De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 538), a metodologia “deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico”.
2. **Praticidade:** requer que se rompa a relação hierárquica entre teórico e professor como produtores e consumidores de conhecimento; assim, os professores são incentivados a teorizar a partir das suas próprias práticas e a colocar em prática as suas próprias teorias. O professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. O professor deve ser um agente ativo na construção de estratégias pedagógicas, integrando a teoria com a prática cotidiana. O exercício intelectual de tentar derivar uma teoria da prática permite aos professores compreender e identificar problemas, analisar e avaliar informações, considerar e avaliar alternativas e, em seguida, escolher a melhor alternativa disponível, que é

¹⁰Do original: “In practical terms, the postmethod condition creates the need for an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogic insights that will activate and develop teachers’ sense of plausibility and create in them a sense of interested involvement” (Kumaravadivelu, 1994, p. 44).

então submetida a uma avaliação crítica mais aprofundada. Nesse sentido, uma teoria da prática envolve reflexão e ação contínuas (Kumaravadivelu, 2003, p. 35).

3. **Possibilidade:** promove a consciência sociopolítica dos professores e alunos para que possam formar e transformar a sua identidade pessoal e social, princípio esse derivado, principalmente, das obras de Paulo Freire. Conforme aponta Kumaravadivelu (2003, p. 36), em qualquer pedagogia está implicada relações de poder e domínio, por isso pedem o reconhecimento das posições dos alunos e professores, ou seja, sua classe, raça, gênero, etnia, bem como o impacto disso no processo educativo. O parâmetro da possibilidade enxerga o ato de educar e sua relação com a política, fornecendo instrumentos reflexivos necessários para pensar a realidade com o intuito de transformá-la.

Os parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade têm, na proposta trazida por Kumaravadivelu (1994 e 2003), o potencial de formar a base para uma pedagogia pós-método e impulsionar o ensino e a aprendizagem de línguas, indo além do conceito limitado e limitante de método. Contudo, para que isso se efetive, o autor afirma que se faz necessária uma estrutura coerente que possa orientar para que tal proposta pedagógica possa ser aplicada em um contexto de sala de aula. É nesse ponto que Kumaravadivelu apresenta sua estrutura macroestratégica (1994). A proposta de tal estrutura para o ensino de língua adicional consiste em macroestratégias e microestratégias. As macroestratégias são planos gerais derivados de múltiplos conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos relacionados à aprendizagem e ao ensino de língua adicional. De acordo com Kumaravadivelu (1994, p. 32), uma macroestratégia é uma orientação mais geral, que pode servir de base a partir das quais os professores podem gerar as suas próprias microestratégias ou técnicas de sala de aula específicas para cada situação. O autor destaca que as macroestratégias são neutras em termos teóricos e metodológicos, sendo que “o quadro não está condicionado por um único conjunto de princípios teóricos ou procedimentos de sala de aula associados a qualquer método específico de ensino de línguas” (Kumaravadivelu, 1994, p. 32). Trago no quadro a seguir (Quadro 1), as dez macroestratégias trazidas pelo autor, bem como qual seu potencial de aplicação.

Quadro 1 - As 10 Macroestratégias para o ensino de Inglês como Língua Adicional

MACROESTRATÉGIAS	APLICAÇÃO
1. POTENCIALIZAR AS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM.	Encarar o ensino como um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem, construído em conjunto por professores e alunos. Os professores devem ser tanto criadores de oportunidades de aprendizagem quanto utilizadores das oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos, atuando como mediadores da aprendizagem.
2. MINIMIZAR AS POSSIBILIDADES DE MAL-ENTENDIDOS.	Esta macroestratégia enfatiza o reconhecimento de potenciais incompatibilidades perceptivas entre as intenções do professor e a interpretação do aluno. Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal.
3. FACILITAR NEGOCIAÇÕES DURANTE A INTERAÇÃO.	Refere-se à necessidade de que os alunos estejam envolvidos na interação como atividade interpessoal no qual os alunos têm o direito e são incentivados a iniciar tópicos e conversas, e não apenas reagir e responder, bem como para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia.
4. FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM.	Envolve auxiliar os alunos a aprenderem como aprender, equipando-os com os meios necessários para autodirigirem e autoavaliarem a sua própria aprendizagem, promovendo a autonomia no sentido estreito e no sentido amplo. A autonomia, no sentido estreito, é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem. A autonomia, em sentido amplo, é libertadora, uma vez que estimula a formação de alunos críticos e que contribuam com a transformações da sociedade.
5. ESTIMULAR A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA.	Refere-se à importância do professor explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, a fim de aumentar o grau de explicitação para promover a aprendizagem da língua adicional.
6. ATIVAR A CAPACIDADE DE DESCOBERTA.	Esta macroestratégia destaca a importância de fornecer dados textuais ricos para que os alunos possam inferir e internalizar as regras subjacentes relativas à forma e às funções comunicativas.
7. CONTEXTUALIZAR O INSUMO LINGUÍSTICO.	Refere-se à ideia de que o insumo linguístico é influenciado por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extra situacionais. Quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados.
8. INTEGRAR AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS.	Indica a necessidade de integrar holisticamente as competências linguísticas tradicionalmente separadas e sequenciadas como compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita.
9. ASSEGURAR A RELEVÂNCIA SOCIAL.	Relaciona-se à necessidade de os professores serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional em que a aprendizagem e o ensino da língua adicional ocorrem. Tal estratégia está estreitamente relacionada ao parâmetro da possibilidade.
10. AUMENTAR A CONSCIENTIZAÇÃO DE ASPECTOS CULTURAIS.	Enfatiza a necessidade de preparar os alunos para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kumaravadelu (2003, p. 39-40).

A estrutura macroestratégica é entendida não como um dogma a ser aceito acriticamente, mas como uma opção para avaliação crítica à luz de novas experiências e

experimentações e em expansão no ensino e aprendizagem de língua adicional (Kumaravadivelu, 1994, p. 32). Tendo por referencial tais macroestratégias, o professor, mediante um posicionamento atento ao contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos, é capaz de avaliar sua prática adequando-a conforme seus objetivos e demandas, de modo que seja possível construir suas próprias teorias, desenvolvidas a partir da autoavaliação reflexiva e crítica. Sobre isso, Coelho (2023, p. 3) afirma que,

Partindo dessa constatação, compreende-se a complexidade desse sistema e enfatiza-se a relevância em potencializar alguns aspectos tais como: a autonomia do professor, a confiança e o desenvolvimento de saberes, habilidades e comportamentos necessários para a aplicação e autoavaliação crítica das próprias práticas e teorias subjacentes. Sob esse prisma, busca-se desenvolver uma práxis investigativa, questionadora, exploratória, reflexiva e responsiva às especificidades contextuais e locais, sem deixar de lado a sensibilidade ao contexto e às diversidades presentes em sala de aula, em prol das mudanças.

O pós-método emerge como uma crítica ao modo prescritivo dos métodos tradicionais de ensino, como uma possibilidade de uma ruptura com a ideia de que há uma única abordagem eficaz que pode ser aplicada em todas as situações de ensino. O que se propõe não é que os métodos sejam abolidos, mas sim que sejam reavaliados levando em consideração quem é o aluno, quais seus objetivos, motivações e contexto político, histórico e cultural. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 34, tradução minha¹¹),

A pedagogia pós-método permite-nos ir além e superar as limitações da pedagogia baseada em métodos. A propósito, utilizo o termo pedagogia num sentido amplo para incluir não só questões relacionadas com estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também uma ampla gama de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino de língua adicional.

Desse modo, o aluno passa a atuar numa posição de real protagonista do processo de aprendizagem. Tal fato conduz à necessidade de se buscar um novo contexto metodológico, fazendo com que o professor não apenas realize adaptações de suas práticas pedagógicas, mas que possa recriá-las ou criar outras. Conforme afirma Drezzet (2024, p. 37-38), a flexibilidade metodológica insere-se como uma das propostas que conversam diretamente com o pós-método, uma vez que permite ao professor reorganizar o conhecimento devido às características

¹¹ Do original: “Postmethod pedagogy allows us to go beyond, and overcome the limitations of, method-based pedagogy. Incidentally, I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures but also a wide range of historiopolitical and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education” (Kumaravadivelu, 2003, p. 34).

específicas de seu contexto educacional, favorecendo a criatividade e a capacidade do aluno para resolver problemas, deixando de serem meros receptores de informações, mas sim atuando de forma ativa, resolvendo problemas, colaborando com colegas e construindo o conhecimento de maneira prática e interativa.

Diante do exposto, atribuo à pedagogia pós-método parte da minha base teórica. A proposta que defendo insere-se na criação de uma nova prática, uma proposta metodológica baseada nas macroestratégias de Kumaravadivelu (2003) e inspirada pelas diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), as quais serão exploradas no capítulo a seguir. A articulação entre as macroestratégias e o DUA será melhor esclarecida no capítulo em que trago os dados da intervenção pedagógica, foco principal desta tese.



4 APONTANDO CAMINHOS: O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM

“Uma escola pode não ser, mas pode tornar-se inclusiva, desde que esteja disposta a mudanças que pressupõem a reorganização estrutural, física, humana, cultural, pedagógica e prática que garanta o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos.”
 Sebastián-Heredero (2022, p. 11)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o Desenho Universal na Aprendizagem¹² (DUA), trazendo informações sobre sua origem, diretrizes e desdobramentos, bem como seu potencial de aplicação para a área das linguagens, especialmente para o ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua adicional no contexto escolar brasileiro, visto que o número de investigações sobre a temática é ainda muito restrito.

Os conceitos de inclusão e de educação inclusiva têm assumido, desde os anos 90, uma maior relevância no âmbito da educação, contribuindo para significativas mudanças na forma de se conceber o papel e a função da escola na sociedade atual. Sobre a formalização de tais conceitos em forma de documentos, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação. Tornar universal o acesso à educação para todos, assegurar que todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e promover a equidade constituem preocupações fundamentais assinaladas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e reafirmadas posteriormente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Conforme apontam Nunes e Madureira (2015, p. 28), fazendo referência à Declaração:

¹²Conforme Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 269): “O termo em inglês é *Universal Design For Learning* e a sua tradução literal é ‘Desenho Universal Para Aprendizagem’. Todavia, compreendemos que o conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, usaremos o termo Desenho Universal na Aprendizagem”. Em concordância com tal postulado, adoto, nesta tese, o uso do termo “Desenho Universal na Aprendizagem”.

considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa mesma perspectiva, considera-se que, a escola e a sala de aula surgem como lugares apropriados para o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, sempre buscando garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade, combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social. Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a educação inclusiva é reafirmada como um direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, considerando-se que compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os apoios necessários.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, já em seu primeiro artigo, estabelece como fundamento da República Federativa do Brasil a dignidade humana. No art. 3º, incisos I e IV, estabelece como objetivo fundamental construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Desde então, o Brasil, seguindo aquilo que organismos internacionais apontam, ampliou as diretrizes legais sobre os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências. Tais documentos legais foram apresentados na seção 2.2 desta tese.

Destaco, nesse momento, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a qual garante, em seu art. 27, que a educação é:

direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 mesma lei determina que o estado deve assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Assim sendo, mudanças significativas passam a ser exigidas não só na forma de perspectivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Conforme destacam Pletsch e Souza (2021, p. 20), é importante saber

que a Lei Brasileira de Inclusão é clara sobre os conceitos de “tecnologia assistiva ou ajuda técnica”, definindo-a como produtos, equipamentos, recurso, metodologias, entre outros, que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; e sobre o conceito de “desenho universal”, entendido como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. Vale dizer que essa perspectiva vai além da aplicação tradicional de acessibilidade. E é nesse contexto que surge o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Os pressupostos e diretrizes do DUA serão ampliados na seção a seguir.

4.1 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM: ORIGENS, DIRETRIZES E DESDOBRAMENTOS

A inspiração para o Desenho Universal na Aprendizagem, o DUA, origina-se em inúmeras pesquisas e práticas oriundas de múltiplas áreas do conhecimento, tais como a educação, a psicologia do desenvolvimento, as ciências cognitivas, as neurociências e, ainda nos princípios do Desenho Universal (DU), conceito este oriundo da arquitetura desenvolvido na década de 1980. O ponto de convergência encontra-se no aspecto “universal” aqui entendido como possibilidade de acesso a todos, sem distinções ou limitações. Tomando por base esse caráter inclusivo, David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, desenvolveram o modelo do DUA, em 1999. Os estudiosos expandiram o conceito de Desenho Universal para o ambiente de aprendizagem em que os currículos fossem pensados levando em conta as potencialidades e limitações de todos os alunos. Além disso, o DUA reconhece que a heterogeneidade e a diversidade dos alunos não configuram uma exceção, ao contrário, trata-se de uma norma. Desse modo, cabe que os currículos se adaptem aos alunos e não que os alunos se adaptem a ele.

O termo original em inglês é *Universal Design for Learning (UDL)*, cuja tradução literal é “Desenho Universal para Aprendizagem”. Pletsch e Souza (2021, p. 20) optaram por empregar os termos “Desenho Universal na Aprendizagem ou Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem como sinônimos”. Segundo as autoras, esse conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e de aprendizagem. O DUA consiste na

elaboração de estratégias para acessibilidade de todos e isso tomado em um sentido amplo, ou seja, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços prestados.

De acordo com CAST (2018), os princípios do DUA, são os seguintes:

- Fornecer vários meios de engajamento (o “porquê” da aprendizagem). Isso consiste em estimular o interesse pela aprendizagem, bem como o esforço sustentado e a persistência para aprender de maneiras diferentes para todos os alunos. Isso é feito fornecendo alternativas flexíveis aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades de autorregulação.
- Fornecer vários meios de representação (o “o quê” da aprendizagem). Isso significa apresentar informações e conteúdos de diversas formas para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.
- Fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o “como” da aprendizagem). Isso significa projetar métodos alternativos e suportes de comunicação dentro da sala de aula. Isso permite que os alunos expressem o que sabem de maneira mais adequada.

Conforme apontam Mainardes e Casagrande (2022, p. 106), “O DUA caracteriza-se por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagem que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades”. De acordo com Nelson (2013), tais aspectos de natureza cognitiva têm como ponto de partida os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Rose; Meyer, 2002). O DUA baseia-se em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, as quais apontam que:

- (i) A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;
- (ii) É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;
- (iii) As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- (iv) O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
- (v) A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;
- (vi) Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;
- (vii) A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio.

Segundo CAST (2018), os três princípios do DUA “assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula”. Além dos três princípios, a estrutura do DUA desdobra-se em nove diretrizes e 36 pontos de verificação, que auxiliam o professor no planejamento. O Quadro 2, a seguir, apresenta os princípios do DUA, bem como suas diretrizes e pontos de verificação, demonstrando sugestões diversificadas no ambiente escolar em busca de uma educação pela qual os estudantes construam sua autonomia e conhecimento, de forma a estar associados à sua realidade, indicando formas de acesso, construção e internalização da apresentação. A primeira diretriz está relacionada ao acesso dos estudantes aos conteúdos/conceitos/temáticas a ser estudados, sugerindo maneiras de aumentar o acesso à meta de aprendizagem, proporcionando o interesse (princípio do engajamento), oferecendo opções de percepção (princípio da representação) e ação física (princípio da ação e expressão). A segunda diretriz busca maneiras de construir o conhecimento, mantendo o esforço e a persistência (princípio do engajamento), utilizando diferentes linguagens e símbolos (princípio da representação) e formas de expressão e comunicação (princípio da ação e expressão). A terceira diretriz sugere capacitar os estudantes por meio da autorregulação (princípio do engajamento), compreensão (princípio da representação) e funções executivas (princípio da ação e expressão).

De acordo com Heredero (2024), em texto introdutório às diretrizes 3.0 do DUA, disponibilizado na página do próprio CAST, as diretrizes do DUA são uma ferramenta viva e dinâmica que estão em processo contínuo de atualização com base em novas pesquisas e feedback dos profissionais. Segundo o autor, esta nova versão das Diretrizes do DUA, publicada em 30 de julho de 2024, responde a um forte apelo da área – tanto de profissionais como de pesquisadores – para abordar algumas barreiras importantes enraizadas em preconceitos e sistemas de exclusão, no sentido de cumprir a promessa das Diretrizes de ser uma ferramenta para orientar a concepção de ambientes de aprendizagem que honrem e valorizem mais plenamente cada aluno, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2 - Diretrizes DUA (Versão Guidelines 3.0)

	PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO Fornecer múltiplas opções de desenho para acolher interesses e individualidades (o PORQUÊ da aprendizagem)	PRINCÍPIO DE REPRESENTAÇÃO Proporcionar opções múltiplas de percepção (o "O QUÊ" da aprendizagem)	MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO Projetar vários meios de ação e expressão (o COMO da aprendizagem)
ACESSO	Diretriz 7: Planejar ações para acolher interesses e identidades.	Diretriz 1: Planejar ações para percepção. Interagir com conteúdos flexíveis que oferecem múltiplas modalidades e perspectivas.	Diretriz 4: Planejar ações para promover a interação. Oferecer interações com materiais e ferramentas acessíveis.
APOIO	Diretriz 8: Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência. Enfrentar desafios com foco e determinação.	Diretriz 2: Facilitar o acesso à linguagem e símbolos. Comunicar-se por meio de linguagens que criem um entendimento compartilhado.	Diretriz 5: Planejar ações para expressão e comunicação. Criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem.
FUNÇÕES EXECUTIVAS	Diretriz 9: Planejar ações para desenvolver a competência emocional	Diretriz 3: Planejar ações para construir o conhecimento. Construir significado e gerar novas formas de compreender e entender.	Diretriz 6: Planejar ações para desenvolvimento de estratégias

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025), com base em Diretrizes Desenho Universal para Aprendizagem, Versão 3.0, tradução de: Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

Cada uma das Diretrizes do DUA possui pontos de verificação (ou *checkpoints*, na terminologia original da CAST). Tratam-se de sugestões práticas e específicas que detalham como aplicar as diretrizes do DUA na sala de aula, funcionando como um roteiro ou guia prático que ajuda os educadores a implementar os três princípios fundamentais do DUA (Engajamento, Representação, Ação e Expressão). Estes pontos de verificação podem servir como uma espécie *checklist* para que o professor verifique se as atividades planejadas oferecem opções flexíveis que contemplem as diretrizes, conforme pode ser observado no Quadro 3, 4 e 5, a seguir:

Quadro 3 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de engajamento

<p>Princípio de engajamento: Fornecer múltiplas opções de desenho para acolher interesses e individualidades (o PORQUÊ da aprendizagem).</p>	
<p>Diretriz 7 de acesso: Acolher interesses e identidades. Valorizar todo o eu dos alunos.</p>	<p>Ponto de verificação 7.1: Otimizar a escolha e a autonomia. Desenvolver as individualidades no processo de aprendizagem. Ponto de verificação 7.2: Otimizar a relevância, valor e autenticidade. Conectar o aprendiz a experiências significativas e valiosas. Ponto de verificação 7.3: Cultivar a alegria e a diversão. Despertar a felicidade no processo de aprendizagem. Ponto de verificação 7.4: Tratar preconceitos, ameaças e distrações. Promover espaços para aprender e assumir riscos.</p>
<p>Diretriz 8 de apoio: Promover o esforço sustentável e a persistência. Enfrentar desafios com foco e determinação.</p>	<p>Ponto de verificação 8.1: Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos. Enfatizar o objetivo e porque ele é importante. Ponto de verificação 8.2: Otimizar o desafio e o suporte. Definir grandes expectativas usando ferramentas e suportes flexíveis. Ponto de verificação 8.3: Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva. Potenciar a aprendizagem uns com os outros. Ponto de verificação 8.4: Promover pertencimento e comunidade. Cultivar espaços onde os alunos sejam desejados e onde os alunos desejam estar. Ponto de verificação 8.5: Oferecer feedback orientado para a ação. Orientar a aprendizagem enfatizando o papel do esforço e do processo.</p>
<p>Diretriz 9 das funções executivas: Desenvolver a competência emocional. Aproveitar o poder das emoções e da motivação na aprendizagem.</p>	<p>Ponto de verificação 9.1: Reconhecer expectativas, crenças e motivações. Estabelecer metas que inspirem confiança e propriedade da aprendizagem. Ponto de verificação 9.2: Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros. Desenvolver e gerenciar respostas e interações emocionais saudáveis. Ponto de verificação 9.3: Promover a reflexão individual e coletiva. Aumentar a conscientização sobre o progresso em direção às metas e como aprender com os erros. Ponto de verificação 9.4: Cultivar a empatia e as práticas reparadoras das emoções. Aprender com os pontos de vista dos outros a restauração da confiança.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025), com base em Diretrizes Desenho Universal na Aprendizagem, Versão 3.0, Tradução de: prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

Quadro 4 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de representação

Princípio da Representação: Proporcionar opções múltiplas de percepção (o "O QUÊ" da aprendizagem).	
<p>Diretriz 1 de acesso: Percepção. Interagir com conteúdos flexíveis que oferecem múltiplas modalidades e perspectivas.</p>	<p>Ponto de verificação 1.1: Oferecer oportunidades de suporte para personalizar a exibição de informações. Usar materiais acessíveis com configurações que possam ser ajustadas com base nas necessidades e preferências.</p> <p>Ponto de verificação 1.2: Fornecer múltiplas maneiras de perceber informações. Compartilhar informações de outras formas do que apenas imagens e texto.</p> <p>Ponto de verificação 1.3: Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista ou cotidiana. Aprender com perspectivas múltiplas e variadas.</p>
<p>Diretriz 2 de apoio: Facilitar o acesso à linguagem e símbolos. Comunicar-se por meio de linguagens que criem um entendimento compartilhado.</p>	<p>Ponto de verificação 2.1: Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas de linguagem. Construir significado a partir de palavras, símbolos e números usando diferentes representações.</p> <p>Ponto de verificação 2.2: Oferecer decodificação de texto, notação matemática e símbolos. Certificar-se de que o texto e os símbolos não atrapalhem o objetivo de aprendizagem.</p> <p>Ponto de verificação 2.3: Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos. Usar traduções, descrições, objetos e imagens para apoiar o aprendizado em idiomas desconhecidos ou complexos.</p> <p>Ponto de verificação 2.4: Trabalhar os preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos. Valorizar uma ampla variedade de formas de linguagem.</p> <p>Ponto de verificação 2.5: Ilustrar por meio de formas variadas de mídias. Utilizar as aprendizagens com simulações, gráficos, atividades e vídeos.</p>
<p>Diretriz 3 das funções executivas: Construir conhecimento. Construir significado e gerar novas formas de compreender e entender.</p>	<p>Ponto de verificação 3.1: Conectar conhecimentos prévios a novos aprendizados. Construir conexões com entendimentos e experiências anteriores.</p> <p>Ponto de verificação 3.2: Destacar e explorar padrões, recursos imprescindíveis, ideias chave e relações entre informações. Destacar informações importantes e como elas se relacionam com os objetivos de aprendizagem.</p> <p>Ponto de verificação 3.3: Trabalhar múltiplas maneiras de conhecer e criar significado. Valorizar formas múltiplas e diversas de desenvolver a compreensão do mundo.</p> <p>Ponto de verificação 3.4: Maximizar a transferência e generalização. Aplicar a aprendizagem a novos contextos.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025), com base em Diretrizes Desenho Universal na Aprendizagem, Versão 3.0, Tradução de: prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

Quadro 5 - Diretrizes DUA e seus pontos de verificação (Versão Guidelines 3.0) - Princípio de ação e expressão

Princípio de ação e expressão: Projetar vários meios de ação e expressão (o COMO da aprendizagem).	
<p>Diretriz 4 de acesso: Promover a interação. Oferecer interações com materiais e ferramentas acessíveis.</p>	<p>Ponto de verificação 4.1: Variar e respeitar os métodos de resposta, navegação e ação. Interagir com ferramentas e ambientes que tornem o aprendizado fisicamente acessível.</p> <p>Ponto de verificação 4.2: Otimizar o acesso a materiais acessíveis e tecnologias e ferramentas assistivas e de acessibilidade. Promover a acessibilidade para a aprendizagem com ferramentas e dispositivos acessíveis.</p>
<p>Diretriz 5 de apoio: Promover a expressão e comunicação. Criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Ponto de verificação 5.1: Usar várias mídias para comunicação. Facilitar a expressão do aprendizado de maneira flexível.</p> <p>Ponto de verificação 5.2: Usar várias ferramentas para construção, composição e criatividade. Compartilhar pensamentos e ideias usando ferramentas que complementem o objetivo de aprendizagem.</p> <p>Ponto de verificação 5.3: Criar caminhos com suporte graduado para prática e desempenho. Aplicar e liberar gradualmente estruturas para apoiar a autonomia do aluno.</p> <p>Ponto de verificação 5.4: Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação. Valorizar a ampla variedade de formas de comunicação.</p>
<p>Diretriz 6 das funções executivas: Desenvolvimento de estratégias. Criar estratégias e agir de acordo com os planos para aproveitar ao máximo o aprendizado.</p>	<p>Ponto de verificação 6.1: Estabelecer metas significativas. Praticar o estabelecimento de metas desafiadoras e pessoais.</p> <p>Ponto de verificação 6.2: Prever e planejar desafios. Formular planos razoáveis para atingir metas.</p> <p>Ponto de verificação 6.3: Organizar informações e recursos. Apoiar a organização e o registro usando ferramentas e processos flexíveis.</p> <p>Ponto de verificação 6.4: Melhorar a capacidade de monitorização do progresso. Analisar o crescimento ao longo do tempo e como progredir a partir dele.</p> <p>Ponto de verificação 6.5: Questionar práticas excludentes. Trabalhar para construir espaços e sistemas mais inclusivos.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025), com base em Diretrizes Desenho Universal na Aprendizagem, Versão 3.0, Tradução de: prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

Segundo Góes e Costa (2021, p. 31), o princípio do engajamento abre caminho para estudantes dedicados e motivados, com liberdade e responsabilidade de tomar decisões, com objetivos focados no conhecimento, em vez do desempenho, capazes de monitorar e regular reações emocionais que seriam impedimentos ou distrações para seu aprendizado bem-sucedido. Já por meio do princípio da representação, os estudantes são engenhosos e experientes, aprendendo por meio da prática quando direcionados a um objetivo que considera o conhecimento prévio, identificando, organizando, priorizando e assimilando novas informações que são transformadas em conhecimento. No princípio da ação e expressão, ao garantir as diretrizes, temos estudantes estratégicos e direcionados a metas, pois formulam planos de aprendizagem, elaboram estratégias e táticas eficazes para otimizar a aprendizagem e monitoram seu progresso, reconhecendo seus próprios pontos fortes e fracos. No DUA, meios de acesso, de apoio e de ação e expressão são conceitos centrais que orientam como tornar o ensino mais inclusivo e eficaz para todos os estudantes, respeitando suas diferenças. O “acesso”

refere-se à garantia de que todos os alunos possam participar do processo de aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou linguísticas. Já o “apoio” diz respeito aos recursos, estratégias e mediações que ajudam o aluno a compreender e se envolver com o conteúdo. Os “meios de ação e expressão” são as diferentes formas que o aluno tem para interagir, demonstrar o que aprendeu e participar das atividades. Tais conceitos encontram-se resumidos no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Princípios e Meios do DUA

	PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO	PRINCÍPIO DE AÇÃO E EXPRESSÃO
<p>MEIOS DE ACESSO: Refere-se a garantir que todos os alunos possam participar do processo de aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou linguísticas.</p>	<p>Proporcionar múltiplas opções de desenho para acolher interesses e individualidades (o "PORQUÊ" da aprendizagem).</p>	<p>Proporcionar opções múltiplas de apresentação, representação e percepção (o "O QUÊ?" da aprendizagem).</p>	<p>Projetar vários meios de ação e expressão (o "COMO?" da aprendizagem).</p>
<p>MEIOS DE APOIO: Diz respeito aos recursos, estratégias e mediações que ajudam o aluno a compreender e se envolver com o conteúdo.</p>			
<p>MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO: São as diferentes formas que o aluno tem para interagir, demonstrar o que aprendeu e participar das atividades.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora com base em Heredero (2025).

Em relação ao papel da avaliação dentro do escopo do DUA, algumas considerações. Ralabate (2016) afirma que as avaliações devem ser de natureza formativa, ser parte do processo de instrução e devem servir como um mapa tanto para educadores quanto para alunos para traçar o caminho que leve à aprendizagem. Além disso, avaliações eficazes fornecem tanto aos educadores quanto aos alunos informações sobre o quanto os objetivos de aprendizagem foram alcançados, bem como o que os alunos precisam aprender em seguida. Em um ambiente de aprendizagem centrado no aluno e baseado no DUA (Desenho Universal na Aprendizagem), a avaliação formativa é parte integrante do ensino, ensinando aos alunos como eles aprendem e como regular sua própria aprendizagem.

Para que as avaliações estejam alinhadas com a estrutura do DUA, elas devem ser precisas, apropriadas e significativas para todos os seus alunos. A fim de verificar se as avaliações seguem essas diretrizes, Ralabate (2016, p. 61) propõe cinco perguntas fundamentais que podem servir de orientação no momento de selecionar e/ou planejar as avaliações:

- 1- Minha avaliação é acessível?;
- 2- Minha avaliação é flexível?;
- 3- Minha avaliação está livre de preconceitos ou discriminações?;
- 4- Minha avaliação é válida? e
- 5- Minha avaliação é confiável?

O que se almeja é que a avaliação seja capaz de considerar e mensurar tanto o produto quanto o processo, envolvendo ativamente os alunos. Como apontam Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p. 82), a avaliação deve ser flexível, fornecendo múltiplas oportunidades para que os alunos possam expressar o que aprenderam; contínua, avaliando tanto o produto final quanto o processo de ensino; informativa, produzindo informações sobre a aprendizagem do aluno e sobre a eficácia das formas de representação do conteúdo que foram empregadas; e significativa, informando os constantemente sobre seus resultados.

Ressalta-se que os princípios do DUA não apenas beneficiam os alunos que fazem uso de ambientes de ensino individualizado, mas a todos que utilizam a sala de aula regular. De acordo com Góes e Costa (2021, p. 3),

Essa concepção proporciona um ambiente de aprendizagem com equidade, permitindo a socialização, independentemente de suas necessidades educacionais especializadas, efetivando a educação inclusiva, contribuindo para uma sociedade com equidade no cumprimento de seus direitos previstos em lei.

Quanto à aplicabilidade do DUA na elaboração dos currículos cabem algumas observações. Visto que, de acordo com os princípios do DUA, o aluno padrão não existe, faz-se necessário que os currículos sejam pensados a fim de atender às necessidades reais de todos os alunos, as quais serão definidas de maneira mais precisa em uma das etapas da investigação, como previsto na seção sobre o método. Para Pletsch (2021), a sistematização e a aplicação dos princípios do DUA preveem, entre outros aspectos, um currículo inclusivo para todos, pautado na justiça curricular. Urge, conforme apontam Mainardes e Casagrande (2018, p. 106-107), que se tenha uma concepção de currículo que leve em conta as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Trata-se da diferenciação curricular, a qual se apoia na compreensão de que a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades estão presentes em qualquer grupo de alunos. Ter isso em mente, ou seja, ajustar as situações de ensino às características de cada aluno fará com que se ampliem as oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar.

Ainda sobre a relevância do currículo, Sanchez Serrano, em capítulo intitulado *Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje*, parte integrante da obra *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, de Alba Pastor (2014), afirma que, para o DUA, a principal razão pela qual um aluno não é capaz de acessar o aprendizado encontra-se no próprio planejamento do currículo, o qual, “na maioria das vezes, se caracteriza por sua falta de flexibilidade e de capacidade de adequar-se às diversas formas que os alunos têm de aprender” (Serrano *In*: Pastor, 2014, tradução minha¹³). O autor enfatiza que, ao buscar atender às necessidades dos alunos que se encontram às margens, os alunos que apresentam resultados medianos também são beneficiados. Cabe, desse modo, que o professor estabeleça metas de aprendizagem que sejam inclusivas para todos os alunos e um modo de fazer isso seria cumprir uma série de condições, tais como as apontadas por Sanchez Serrano (*In*: Pastor, 2014, p. 70, tradução minha¹⁴),

- Determinar qual das três redes de aprendizagem (afetivas, de reconhecimento e estratégicas) é fundamental para que se atinja o objetivo.
- Separar objetivo dos meios necessários para alcançá-lo.
- Desafiar todos os alunos.
- Envolver ativamente os alunos na realização do objetivo.

¹³ Do original: “Es decir, el DUA plantea que la causa principal por la que un alumno no es capaz de acceder al aprendizaje se encuentra en el propio diseño curricular, que en la mayoría de los casos se caracteriza por su falta de flexibilidad y de capacidad para adecuarse a las diversas formas que tienen los alumnos de aprender” (Serrano, 2014 *In*: Pastor, 2014, p. 70).

¹⁴ Do original: “ Determinar cuál de las tres redes de aprendizaje (afectivas, de reconocimiento y estratégicas) es central para la consecución de la meta. Separar la meta de los medios necesarios para alcanzarla. Plantear un desafío para todos los estudiantes. Involucrar activamente al alumnado en la consecución de la meta” (Serrano, 2014 *In*: Pastor, 2014, p. 70).

Como reiteram Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 270), é necessário considerar práticas diversificadas e currículos mais flexíveis, uma vez que:

ampliar o entendimento sobre o conceito tradicional de aprendizagem para além dos processos formais de escolarização (presentes nos conceitos denominados científicos), levando em consideração as formas de participação e interação com o meio social desses sujeitos faz-se necessário para que desenvolvam novos modos de ser e agir socialmente.

Na concepção do DUA, a flexibilidade e a diversificação do planejamento, incluindo estratégias personalizadas para apoio às necessidades de determinados estudantes, garantem que outros estudantes, apesar de não terem nenhum tipo de necessidade educacional especial, tenham acesso ao currículo escolar. Nesse contexto, aquilo que é essencial para a aprendizagem de um estudante com deficiência pode beneficiar outros (CAST, 2014). O planejamento, na perspectiva do DUA, tem como foco a remoção de toda e qualquer barreira de acesso ao currículo, que nada mais é do que um dispositivo de saber/fazer coletivo.

4.2 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, apresentados anteriormente, são consideradas três formas de acessibilidade para atender às necessidades de todos os alunos: a representação, a expressão e o engajamento. Ao adotar essas diretrizes, o DUA busca tornar a educação mais inclusiva e atender à diversidade de necessidades dos estudantes de forma flexível, acessível e com promoção da equidade, promovendo oportunidades justas de igualdade de acesso e permanência à educação para todos. De acordo com Portella *et al.* (2024), o Desenho Universal na Aprendizagem apresenta-se como uma abordagem eficaz para promover a inclusão educacional, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível a todos os estudantes. A proposição do DUA é que todos possam aprender juntos, prevendo a equiparação de oportunidades e considerando a diversidade dos estudantes, não se preocupando exclusivamente com aqueles que são público-alvo da educação especial. Para tanto, o planejamento pedagógico deve ter foco no coletivo. Vigotski (2022) sublinha a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo e sugere que um apoio adequado pode ajudar a ultrapassar as limitações e a promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Como afirma Cenci e Bastos (2022), o DUA pode colocar-se como uma possibilidade de equiparação de oportunidades, de aprendizagem e de desenvolvimento

para todos os alunos, sejam eles sujeitos público-alvo da Educação Especial ou não. Vigotski (1997, p. 21, tradução minha¹⁵) destacava justamente a coletividade como o fator de desenvolvimento para as pessoas com e sem deficiência:

As leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança com anomalias quanto da criança sem anomalias, são fundamentalmente as mesmas [...]. Devemos, portanto, começar com as leis comuns do desenvolvimento infantil e, em seguida, estudar suas peculiaridades em relação à criança com anomalias. Este deve ser o caminho que nossa pesquisa seguirá também neste caso, ao considerarmos o problema que nos interessa: a comunidade como fator no desenvolvimento da criança com anomalias.

Com base na teoria de Vigotski, Cenci e Bastos (2022) corroboram a importância da sistematização e da intencionalidade da prática pedagógica, considerando e respeitando o trabalho colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva.

É na interação com o grupo que surgem novas necessidades no sujeito, impelindo-o a reorganizar-se em termos de desenvolvimento. Responder aos desafios impostos pelo grupo e pelo currículo, a partir de demandas que tenham como foco a aprendizagem e a construção de conceitos científicos, promove o desenvolvimento das funções superiores e modifica radicalmente o curso do desenvolvimento do estudante com deficiência. Dentro do escopo do DUA, dois conceitos-chave de Vigotski ganham papel de relevância: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o conceito de Mediação. De acordo com Sanchez Serrano (2014), o enfoque dado pelo DUA retoma o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o nível adequado para propor-se uma tarefa que se encontre em um nível que não seja tão fácil de realizar a ponto de não exigir esforço, nem tão difícil que não possa ser realizada. A principal meta do DUA é que os alunos se tornem “aprendentes especializados”, ou seja, que sejam capazes de orientar a sua própria aprendizagem de forma autônoma, sendo capazes de guiar a sua própria aprendizagem e tendo consciência de suas capacidades. Nesse sentido, é essencial, por um lado, que os alunos estejam conscientes do que se espera deles, ou seja, saibam quais são os objetivos específicos de aprendizagem, e, por outro lado, que aprendam a definir objetivos pessoais que se enquadrem nos objetivos gerais da proposta curricular. O DUA aponta os benefícios dos métodos de aprendizagem entre pares e propõe

¹⁵ Do original: “Las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas [...] Debemos partir, por eso, de las leyes comunes del desarrollo infantil y después estudiar su peculiaridad en lo referente al niño anormal. Este debe ser el curso que siga nuestra investigación también en este caso, al considerar el problema que nos interesa: la colectividad como factor de desarrollo del niño anormal” (Vigotski, 1997, p. 21).

transformar a sala de aula num espaço de aprendizagem inclusivo, no qual os alunos assumem um papel de liderança no seu próprio ensino.

Os preceitos do DUA, assumidos nesse estudo, configuram a base de uma proposta educacional coletiva que promova a aprendizagem de todos os estudantes juntos, sem perder de vista as especificidades de alguns que podem requerer estratégias mais individualizadas. Além disso, para que haja um currículo que seja de fato inclusivo, é necessário que o professor “questione” o currículo de modo a identificar suas possíveis falhas, a sanar e superar barreiras que são postas pelos próprios currículos que são, muitas vezes, engessados e fechados em si mesmos. Os currículos devem prever avaliações e checagens capazes de verificar os avanços que cada aluno apresentou ao longo do processo de aprendizagem, não apenas em relação ao estabelecido como meta, mas também em relação à evolução que ele teve em relação a si mesmo. Tanto os materiais utilizados como ferramentas de mediação quanto a atuação do professor devem ser pontos de estímulo à aprendizagem e não obstáculos a serem enfrentados pelos alunos. O professor deve utilizar vários recursos didáticos de diferentes tipos, de modo a que os alunos possam utilizar aqueles com que se sentem mais à vontade e que são mais úteis para a sua aprendizagem. Conforme pontua Sanchez Serrano (2014), os materiais que são verdadeiramente úteis para dar suporte aos alunos na sua aprendizagem e que são mais adequados às suas necessidades e capacidades são aqueles que se relacionam com as três redes cerebrais. De acordo com Zerbato (2018, p. 150), o DUA consiste em um conjunto de princípios, bem como constitui um modelo prático, que tem por objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Ademais, o DUA auxilia os educadores a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. Diante disso, tem-se a essência do DUA: ao considerar-se todos os envolvidos no processo, eliminando barreiras pedagógicas, tendo um ensino efetivo de todos os estudantes. Isso possibilita que todos aprendam com o mesmo recurso: metodologia, estratégias, material didático e outros, contribuindo para a aprendizagem de educandos com e sem deficiência, proporcionando a inclusão no ambiente escolar. Como afirmam Cenci e Bastos (2022), a implementação do Desenho Universal na Aprendizagem tem suma importância na promoção de uma Educação Inclusiva, capaz de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa e efetiva, independentemente de suas habilidades ou características individuais. E é nesse ponto em que os princípios do DUA podem ser articulados com a pedagogia do pós-método, abordagem de ensino de inglês como língua adicional adotado pela presente investigação. A flexibilidade

proporcionada pelas estratégias do DUA permite que os educadores atendam às necessidades únicas de cada aluno, oferecendo suporte adequado para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais.

Por fim, as diretrizes do DUA servem de base, suporte e inspiração para a elaboração de uma metodologia de ensino abrangente e eficaz que possibilite a aprendizagem por todos, independentemente de seu nível de proficiência ou de suas limitações físicas e/ou intelectuais, tal será ampliado na seção a seguir.

4.3 O DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: POTENCIAL DE APLICAÇÃO

A carência de produções científicas relacionadas à aplicação do DUA para o ensino de língua adicional, demonstrada no levantamento feito utilizando o Descritor 1 (D1), apresentado na Introdução desta tese, reitera a relevância da presente investigação. Essa lacuna de produções não é apenas uma realidade brasileira. Elena Sharafutdinova, em seu artigo *A Critical Research Synthesis on Universal Design for Learning in Second Language Learning and Teaching* (2024, p. 1):

O DUA pode oferecer aos alunos - com ou sem deficiência - uma variedade de formas de aprendizagem e, conseqüentemente, um currículo mais acessível a todos eles. No entanto, a literatura carece de sínteses sistemáticas de investigação centradas no UDL e no ensino e aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras (L2).

Nesse artigo, Sharafutdinova (2024) traz uma síntese crítica da investigação sobre a aplicação do DUA para a aprendizagem de uma língua adicional, enfatizando o fato de que a literatura precisa de sínteses de pesquisas mais sistemáticas com foco no DUA e no ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional (ILA). O estudo desenvolvido por ela visa examinar a eficácia do DUA em salas de aula de ILA, sintetizando resultados de pesquisas realizadas sobre o potencial de aplicação do DUA na promoção do aprendizado de ILA. As bases de dados que Sharafutdinova (2024) utilizou em sua investigação foram *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*. Ela empregou uma combinação de quatro palavras-chave relacionadas a “Desenho Universal na Aprendizagem” e “ensino/aprendizagem de línguas”, juntamente com termos como “língua estrangeira/segunda/adicional”. A estratégia de busca rendeu uma coleção inicial de 132 artigos. Os critérios de inclusão focaram-se em artigos que discutem explicitamente a aplicação do DUA em contextos de aprendizagem de LA e que tivessem sido publicados em periódicos

revisados por pares em linguística aplicada e educação. Foram considerados apenas estudos publicados após o ano 2000 para garantir a relevância e atualidade da análise. Como critérios de exclusão, foram aplicados para filtrar estudos não disponíveis na biblioteca da universidade, aqueles não estavam diretamente relacionados a investigações empíricas sobre ILA e estudos não empíricos. Após a aplicação desses critérios de inclusão e exclusão, a seleção foi reduzida a 10 artigos. Os estudos selecionados abrangem cinco continentes, utilizando o inglês (9 estudos) e o francês (1 estudo) como línguas-alvo. Segundo a autora, isso reflete a aplicabilidade e o interesse pelo DUA em diversos contextos educacionais de LA espalhados pelo mundo todo. Vale mencionar que, entre os estudos citados, não há nenhum estudo desenvolvido no Brasil, sendo que o estudo mais próximo da nossa realidade sul-americana foi o estudo desenvolvido por Giraldo Martínez e Ramos Carvajal (2021), na Colômbia, que objetivava estabelecer como diferentes estratégias baseadas nos princípios do DUA afetam o processo de aprendizagem do inglês como LA.

Um outro trabalho que vale ser mencionado é o artigo *Universal Design for Learning in Second Language Teaching*, de Liliana Beatriz Herrera Nieves e Caterin Peña Ortega (2024). As autoras salientam que um dos problemas centrais referentes ao ensino de línguas estrangeiras é a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, a fim de alcançar uma educação de qualidade. Nesse ponto, as autoras (2024, p. 2) trazem o postulado pela Declaração de Incheon (2015), segundo a qual:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

De acordo com Nieves e Ortega (2024), a aplicação do DUA, juntamente com os estudos realizados pela a neurodidática e a utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pode ser de grande valia para que essa meta definida pela Declaração de Incheon possa ser atingida.

A pesquisa a que me propus busca trazer contribuições nesse mesmo ponto, ou seja, demonstrar que a aplicação do DUA, articulado a conceitos da THC e da pedagogia do pós-método, nas aulas de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio brasileiro, pode ser um meio de garantir uma educação mais eficaz, significativa e que seja pensada numa perspectiva que

seja capaz de atingir a todos. As pesquisas que relacionam o DUA ao ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil são ainda de pequeno número. Além das produções citadas na Introdução, ou seja, uma tese e uma dissertação, localizei duas pesquisas realizadas como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O resumo desse levantamento pode ser percebido no Quadro 7, a seguir.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conduzido por Verena Alves Oliveira, com o título “Contribuições do Desenho Universal na Aprendizagem” (2023), teve como objetivo apresentar possibilidades de contribuição do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), no contexto do ensino da língua inglesa, com foco na promoção da inclusão em ambientes educacionais diversos, principalmente em escolas públicas. O estudo destaca estratégias práticas para estimular os estudantes, considerando suas diferentes potencialidades para a aprendizagem, tendo suas práticas fundamentadas na BNCC e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015). Como conclusão da pesquisa, a autora aponta que a aplicação do DUA no ensino de língua inglesa pode contribuir significativamente para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes, atendendo aos preceitos da BNCC. Além disso, indica que a inclusão por meio de estratégias diversificadas traz benefícios para toda a comunidade escolar.

O trabalho desenvolvido por Thays de Oliveira Passos (2025), em seu TCC, intitulado “A Educação Inclusiva por meio do Desenho Universal na Aprendizagem”, teve como objetivo central investigar como as práticas inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) podem ser integradas ao ensino de inglês no ensino fundamental II, visando proporcionar uma aprendizagem significativa e acessível a todos os alunos. A pesquisa, de caráter exploratório, buscou revelar as complexidades relacionadas ao ensino, por vezes não inclusivo da língua inglesa. Como conclusão da investigação, ressalta-se a importância da flexibilidade e criatividade do professor na adaptação das atividades, indo além do padrão estabelecido pela BNCC para atender às necessidades únicas de cada aluno, caminho esse que pode ser facilitado pela utilização dos preceitos do DUA.

Quadro 7 - Resumo das produções envolvendo DUA e o ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional no Brasil

TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	RESUMO
Desenho Universal na Aprendizagem e ensino diferenciado: universalizar e diferenciar para incluir	Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte/UFG	2025	Tese de Doutorado	Analisa o DUA e o ensino diferenciado como caminhos complementares para promover inclusão escolar. Aborda fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas pedagógicas, com sugestões para formação docente.
Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re) construindo possibilidades	Cristiane Resende Silva Macedo/UNB	2021	Dissertação de Mestrado	Esta dissertação insere-se nas linhas de investigações sobre formação de professores de línguas e processos cognitivos de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Visa a reconstruir, de forma colaborativa, ações pedagógicas para a inclusão de uma aprendiz de língua inglesa autista.
Contribuições do Desenho Universal na Aprendizagem no ensino de língua inglesa na perspectiva inclusiva	Verena Alves Oliveira/UFLA	2023	Trabalho de Conclusão de Curso	Estudo introdutório sobre os princípios do DUA e sua aplicabilidade em sala de aula. Discute estratégias de diversificação de ensino e cita exemplos práticos, incluindo menções ao ensino de inglês.
A educação inclusiva por meio do Desenho Universal na Aprendizagem	Thays de Oliveira Passos/UFLA	2025	Trabalho de Conclusão de Curso	Explora a importância do DUA para promover a inclusão educacional. Apresenta exemplos de aplicação em aulas do ensino fundamental, com sugestões para o ensino de inglês no 6º ano.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em pesquisa realizada em banco de teses e dissertações e repositórios acadêmicos (2025).

Este panorama de produções acadêmicas, que articulam o DUA e o ensino de Língua Inglesa como língua adicional no contexto educacional brasileiro, reforça a abertura de campo de investigação e o potencial de aplicação que esta abordagem apresenta. Por acreditar que não basta que se garanta o acesso à escola regular, mas sim que se promovam mudanças teóricas e metodológicas que permitam o envolvimento e a efetiva aprendizagem de todos os alunos, que vislumbrei no DUA um caminho possível para um ensino de Língua Inglesa, como LA Dentro dos pressupostos teóricos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu, elegi o DUA como princípio de ação na elaboração de uma metodologia mais flexível, servindo como uma ferramenta capaz de

promover um ensino inclusivo e diversificado, que valoriza o envolvimento do professor na criação de um ambiente de aprendizagem rico e adaptado às necessidades de todos os alunos.

O DUA, com seus princípios de múltiplos meios de apresentação, expressão e engajamento, oferece uma estrutura flexível para a criação de um ensino inclusivo e constituiu uma abordagem curricular que pode instrumentalizar os docentes em suas tarefas de identificar e superar as barreiras de aprendizagem, flexibilizar o processo de ensino, bem como contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, quais permitem que os alunos tenham formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem. Como afirmam Nunes e Madureira (2015, p. 140):

Nesta perspectiva sublinha-se a necessidade e a importância de os docentes desenvolverem processos de planificação da intervenção pedagógica que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos.

Tal flexibilidade é crucial para a abordagem do pós-método, que defende a adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos. O professor passa a pensar e agir de maneira inovadora, adaptando e planejando suas aulas com vistas a atender às diversas necessidades de aprendizado. Isso reforça a ideia do professor como um intelectual que constrói sua própria prática pedagógica. Ao focar em oferecer diversas opções para que os alunos aprendam e demonstrem seu conhecimento, o DUA contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem sensível e engajador, alinhado com os princípios do pós-método. O modo como essa articulação foi pensada, elaborada, planejada e executada, bem como os resultados alcançados por ela, serão descritos nos capítulos a seguir.



5 OS PASSOS A SEREM DADOS NA BUSCA PELO CAMINHO: O

MÉTODOS

“O método nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes.”
Bernardete Gatti (2001, p. 11)

“O desenvolvimento do problema e o método se desenvolvem juntos, embora não em paralelo. A busca por um método torna-se uma das tarefas mais importantes na pesquisa. O método, neste caso, é simultaneamente a premissa e o produto, a ferramenta e o resultado da pesquisa.”¹⁶
Vigotski (1982, p. 47, tradução minha)

O presente capítulo tem por objetivo relatar os passos dados para o desenvolvimento da pesquisa. Para iniciar a discussão, apresento o referencial teórico-metodológico, ou seja, a pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural. Em seguida discorro sobre a pesquisa de intervenção pedagógica, dissertando sobre o contexto no qual esta pesquisa vincula-se, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos de construção dos dados e a proposição de análise.

Ao escolher um caminho metodológico, importa ter em mente que o método não deve ser visto à parte da pesquisa. O método deve ser coerente com os objetivos traçados e com o referencial teórico que orienta a investigação. Minha escolha metodológica buscou inspiração na abordagem sociocultural. O método, nesta abordagem, possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural não se investiga em razão de resultados, mas almeja-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Citando Vigotski (2007), um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas. Desse modo, cada nova situação exige um novo olhar, visto que os fenômenos humanos precisam ser estudados em seu aspecto histórico, ou seja, em suas transformações e mudanças. De acordo com Freitas (2002, p. 27):

¹⁶Do original: “La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia en la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (Vigotski, 1982, p. 47).

Assim, ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

A fim de articular a parte teórica e a parte metodológica desta tese, busquei organizá-la de modo em que a base conceitual fosse primeiramente apresentada para, em seguida, tratar da aplicação da pesquisa. A exposição teórica foi feita por meio de uma revisão de literatura, na qual abordei alguns fundamentais conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC), seguindo para os pressupostos da pedagogia do pós-método e depois tratando dos princípios e diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), o que foi realizado nos capítulos anteriores. Meu intuito foi demonstrar de que maneira essas abordagens podem ser relacionadas e articuladas de forma a serem aplicadas em ações capazes de potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa, como língua adicional, num contexto de ensino de escola regular e por todos os alunos. A parte referente à abordagem metodológica, bem como a realização da intervenção pedagógica, em que os dados foram construídos, e a análise que se sucedeu, compõem a sequência da escrita da tese. Ilustro esse percurso na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Síntese do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escolha pelo método de pesquisa é uma decisão que precisa estar em profunda consonância com a base epistemológica e conceitual da investigação. Como afirma Antonio Pereira, em sua obra *Pesquisa de intervenção em educação* (2019, p. 17):

Não é possível separar a prática pedagógica da prática de pesquisa, porque inexoravelmente a primeira se alimenta da segunda no sentido de produção de conhecimentos pertencentes à pedagogia como ciência de um fazer educativo. A prática sem investigação não permite sequer saber se essa prática tem potencial de práxis, ou ainda quando ela se tornou práxis, pois a compreensão da prática como práxis pedagógica só é possível pelo estudo, reflexão e sistematização da prática, obviamente partindo de uma teoria pedagógica.

Fazer pesquisa em Educação é apropriar-se da teoria para, a partir de uma lente bem definida, observar, problematizar e apontar soluções para aquilo que a prática acusa como uma situação a ser resolvida. Não há como separar a prática da pesquisa, uma vez que ambas se retroalimentam. Como salienta Pereira (2019, p. 28), “a natureza da pesquisa demarca toda a lógica de investigação que se pretende realizar. É o princípio epistemológico e social norteador que diz as intenções gerais da pesquisa, pois ele está presente do começo ao fim da produção do conhecimento”.

A pesquisa que realizei é do tipo pesquisa de intervenção em educação, com abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, busca-se considerar o comportamento dos sujeitos e, também, o contexto no qual se inserem. Desse modo, a investigação não se dá a partir da formulação de questões desvinculadas da situação real e concreta, mas direciona-se para a elaboração de perguntas que ajudem a compreender o fenômeno que se pretende investigar, em toda a sua complexidade e realização em termos históricos e sociais. De acordo com Freitas (2002, p. 28),

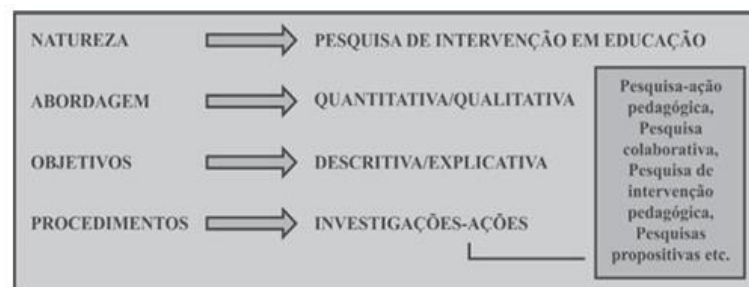
Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

O termo pesquisa de intervenção em educação, conforme aponta Pereira (2019), pode ser tomado como sinônimo tanto de pesquisa aplicada quanto de investigação-ação ou, ainda, pesquisa do prático, agregando diversas metodologias. De acordo com o autor (2019, p. 35),

Por pesquisa de intervenção em educação, entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social.

Há uma grande pluralidade de procedimentos metodológicos da pesquisa tipo intervenção em educação, o que pode ser notado na Figura 2:

Figura 2 - Classificação da Pesquisa de Intervenção em Educação



Fonte: Pereira (2019, p. 37).

A pesquisa de intervenção pedagógica é um tipo de investigação que tem como objetivo promover mudanças positivas nas práticas escolares, reforçando seu caráter aplicado. Segundo Damiani *et al.* (2013), esse tipo de pesquisa envolve o planejamento das ações de intervenção didática e de pesquisa. Seu principal objetivo é a mudança e inovação das práticas educativas por meio de uma rigorosa avaliação emancipadora. Conforme Damiani *et al.* (2013, p. 58),

as interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências.

De acordo com Pereira (2019, p. 105), o percurso adotado por uma pesquisa de intervenção deve passar pela “elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa) concomitante, intervenção e pesquisa e o relatório final, que deve representar os dois momentos da intervenção: a ação pedagógica e sua avaliação”. O que

se almeja é descrever de forma detalhada os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações que levem em conta não apenas os dados, mas também as teorias consideradas relevantes. Tais procedimentos encontram-se resumidos no Quadro 8 elaborado por Pereira (2019).

Quadro 8 - Processo de construção da Pesquisa de Intervenção Pedagógica

Elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa)	Planejamento da pesquisa e da intervenção pedagógica concomitante, pensando as questões de pesquisa, os objetivos, os procedimentos e técnicas. A revisão de literatura, os sujeitos, o lócus, tipo de análise etc. A questão didática: que tipo de metodologia de ensino será aplicado na intervenção, recursos didáticos, processo avaliativo, tempo pedagógico. Observar se existe relação entre o projeto de pesquisa e o projeto didático em termos das possibilidades de execução. Os sujeitos da pesquisa precisam ter participação ativa para modificar o projeto apresentado etc.
Intervenção e pesquisa	Momento propriamente da intervenção depois que os sujeitos da pesquisa ressignificam os dois projetos. Executa-se a intervenção ou pela via de sessões de discursos, ou oficinas didáticas, ou aula dialógica, dentre outras. Nesse processo, a presença dos monitores de pesquisa será imprescindível para a execução da pesquisa, anotando, gravando, observando detalhadamente todo o processo da intervenção.
Relatório final: ação pedagógica e pesquisa	Descrição e análise da intervenção, como ocorreu, observações, entrevistas, questionários, gravações e dispositivos como reflexões escritas etc. Produção do relatório da pesquisa apontando as relações entre intervenção e pesquisa, explicitando as contradições e as possibilidades da intervenção como momento de mudança de prática e produção de conhecimento.

Fonte: Pereira (2019, p. 106).

Damiani *et al.* (2013), tendo por fundamento os conceitos vigotskianos, afirmam que “as intervenções pedagógicas poderiam ser consideradas como estímulos auxiliares que os professores-pesquisadores utilizam para resolver situações-problema”. Além disso, os autores (2013, p. 61) postulam que “os sistemas de atividade apresentam potencial expansivo, isto é, potencial para solucionar problemas de maneiras novas e criativas, atingindo posições mais avançadas, pode ser utilizado para embasar teoricamente as pesquisas do tipo intervenção”.

De acordo com Pereira (2019, p. 109), “[a]s técnicas e dispositivos de investigação visam recolher as informações, registrar as práticas de intervenção, ouvir os envolvidos na ação, registrar relatos, atitudes, impressões etc”. De forma mais esmiuçada, Damiani *et al.* (2013, p. 62) acrescentam que “nos relatórios desse tipo de pesquisa, na parte dedicada a apresentar o método, devem ser identificados e separados esses dois componentes principais: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa

propriamente dito)”. O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico, enquanto o método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção, explicitando os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (Damiani *et al.*, 2013, p. 62). Os dados construídos referentes a esses achados de pesquisa serão examinados e narrados à luz do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989, 2000, 2007).

De acordo com Ginzburg (2000), a escrita em forma narrativa é fundamental para o registro de uma pesquisa no Paradigma Indiciário. Nesta, remontamos uma realidade complexa a partir da disposição narrativa dos indícios que apreendemos por meio de fragmentos, em diálogo com o contexto desses indícios. A decifração é feita por meio de perguntas narrativas que são construídas ao longo da pesquisa e que acabam por produzir uma narrativa dos acontecimentos. Conforme Ferreira (2014, p. 241),

A narrativa “carrega uma perspectiva transformadora, de ações e de sentidos, que assume um compromisso com o que não é formalmente dito, mas está posto pelo registro, levando o pesquisador a buscar o que é marcado para além da obviedade”.

A fim de que seja possível apreender os sentidos do material produzido, diferentes registros serão feitos ao longo do processo, tais como diários de observação e registros em vídeo e áudio. Todo esse processo de registro por escrito, multi-instrumental, conduzirá a uma narrativa final, a qual contemplará o percurso realizado e trará as respostas e conclusões do problema de pesquisa.

Diante do exposto, reitero a natureza da investigação que busco empreender na busca pela resposta ao meu problema de pesquisa: De que forma o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, em uma perspectiva de educação por todos e para todos, podem ser potencializados a partir da construção de práticas educacionais mediadas orientadas pela pedagogia do Pós-Método e inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)? O que almejo é construir uma resposta tendo como percurso metodológico a pesquisa de intervenção pedagógica realizada junto aos alunos do segundo ano do curso de Química do *Campus* Caxias do Sul do IFRS, no componente curricular Inglês Instrumental. O plano de ensino foi construído a partir dos princípios e diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), articulados com a Teoria Histórico-Cultural (THC). Passo agora a pormenorizar o contexto da pesquisa, os envolvidos na pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos adotados.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Caxias do Sul, interior do Estado do Rio Grande do Sul. A cidade foi escolhida por ser o local de residência da pesquisadora. Caxias do Sul está localizada no nordeste do Estado e é a maior cidade da serra gaúcha, distante 130 km da capital Porto Alegre. O local de pesquisa será o *Campus* Caxias do Sul, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A construção dos dados ocorreu a partir de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 2º ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. As informações, que serão expostas a seguir, sobre o IFRS, sobre o *Campus* Caxias do Sul, sobre o Ensino Médio Técnico Integrado e, especificamente, sobre o curso Técnico em Química do *Campus* Caxias do Sul do IFRS, são oriundas do material de divulgação e do Projeto Político-Pedagógico do curso, disponibilizados na página oficial do IFRS e na página do *Campus* Caxias do Sul do IFRS.

5.2.1 O IFRS e o IFRS *Campus* Caxias do Sul

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Atua com uma estrutura multicampi para promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões. Possui 17 *campi*: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves. Atualmente, o IFRS conta com cerca de 20 mil alunos, em mais de 250 opções de cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades e Proeja. Oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal e de Formação Inicial ou Continuada. Tem aproximadamente 1.020 professores e 950 técnicos-administrativos.

Um dos objetivos dos Institutos Federais é definir políticas que atentem para as necessidades e para as demandas regionais. Nesse sentido, o IFRS apresenta uma das características mais significativas que enriquecem a sua ação: a diversidade. Os *campi* atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo, moda e outras. O IFRS tem por missão promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

O IFRS oferece cursos nos mais variados níveis, podendo ser cursos de Curta Duração (Extensão, Formação Inicial, Formação Continuada), cursos Técnicos (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Concomitante ao Ensino Médio, Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ao Ensino Médio), cursos de Graduação (Licenciatura, Bacharelado, Tecnologia), cursos de Pós-graduação (Especialização e Mestrado).

5.2.1.1 O *Campus* Caxias do Sul do IFRS

O *Campus* Caxias do Sul teve seu início com a Chamada Pública MEC/SETEC n. 1 de 2007 (Brasil, 2007), para apoio à segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tal chamada previa o envio de propostas das prefeituras municipais para estabelecer uma ordem de prioridade na implantação dessa fase. A Prefeitura Municipal de Caxias do Sul doou, em 12 de dezembro de 2008, uma área de 30 mil metros quadrados, situada na Rua Avelino Antônio de Souza, no Bairro Nossa Senhora de Fátima, às margens da represa São Miguel.

A sede própria do *Campus*, situada no bairro Nossa Senhora de Fátima, foi inaugurada em 20 de fevereiro de 2014, e atualmente o *Campus* oferece os seguintes cursos: Técnicos integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA / Noturno); Técnico em Fabricação Mecânica (diurno); Técnico em Plásticos (diurno); Técnico em Química (diurno); Técnico Subsequente ao Ensino Médio: Técnico em Plásticos (noturno); Graduação: Engenharia de Produção (noturno); Engenharia Metalúrgica (noturno); Licenciatura em Matemática (diurno e noturno); Tecnologia em Processos Gerenciais (noturno); Tecnologia em Processos Metalúrgicos (noturno); Pós-graduação: Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais; Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional.

O IFRS, *Campus* Caxias do Sul, oferece, prioritariamente, cursos técnicos integrados ao ensino médio. Como integração assume-se o ato de desenvolver os componentes de núcleo profissional articulados aos componentes curriculares do núcleo de base comum, de forma indissociável, questionando a tradicional divisão entre executar e o pensar, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o mundo que se tem e o mundo que se quer, sobre o ser e o vir-a-ser. Pensar no ser humano significa pensá-lo tanto a nível individual como dentro de uma coletividade. Entende-se o ser humano como um ser histórico-social, numa perspectiva de incompletude, que se constrói e reconstrói ao longo da vida, de acordo com suas experiências e aprendizados, produtor de sua realidade e capaz de transformá-la. Pretende-se oportunizar o

aprendizado dos conceitos básicos exigidos pela legislação brasileira para o nível de ensino, mas também a construção das competências profissionais e o desenvolvimento de valores éticos, morais, culturais, sociais e políticos, pertinentes aos desafios postos pela contemporaneidade, numa concepção emancipatória de educação. Garantir um Ensino Médio integrado e inclusivo é o compromisso de uma educação socialmente referenciada.

5.2.1.2 O Ensino Médio Técnico Integrado

O Curso Técnico Integrado é uma modalidade de ensino no qual o estudante realiza a formação técnica ao mesmo tempo que cursa o ensino médio. Esses cursos são oferecidos por instituições que já são autorizadas a receber estudantes no nível médio e incluem em sua grade a opção do técnico integrado. Para isso, é exigida a conclusão do Ensino Fundamental I e II. Os cursos devem atender, simultaneamente, aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

A grade curricular do curso técnico integrado mescla as disciplinas que compõem a base curricular do Ensino Médio com as matérias técnicas e teóricas do curso técnico. O conteúdo visa contemplar uma formação diversificada e atualizada, capaz de preparar o estudante para os desafios do mercado profissional. A distribuição da carga horária fica a critério das instituições de ensino. De acordo com o MEC, a formação profissional técnica de nível médio deve variar entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da habilitação.

O estágio para curso técnico atende à legislação específica, estabelecida na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE nº 06/2012). Quando a habilitação do curso técnico exige a obrigatoriedade do estágio, devido à natureza da ocupação, a formação deverá contemplar o estágio obrigatório, dentro das normas da sua respectiva carga horária e proposta de curso. Contudo, quando o estágio não é obrigatório para determinada formação, a decisão é da instituição de ensino.

5.2.1.3 O Ensino Médio Técnico Integrado em Química

O Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFRS - Campus Caxias do Sul possui como embasamento legal o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 9394/96); na Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; nas concepções e diretrizes dos Institutos Federais, bem como no conjunto normativo (leis, decretos, diretrizes, normatizações e referenciais curriculares) que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. O objetivo geral do Curso é promover o desenvolvimento profissional dos estudantes com conhecimentos na Área da Química, para atuarem na manipulação, análise e controle de substâncias químicas, processos industriais e laboratoriais, contribuindo para a pesquisa e investigação científica, desenvolvimento, controle de qualidade, segurança e gestão sustentável dos processos químicos e produtos, além de promover práticas seguras, éticas e ambientalmente responsáveis no campo da química.

O Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio visa:

- Implementar ações de ensino, pesquisa e extensão que oportunizem o desenvolvimento de uma visão comprometida com as questões sociais, inclusivas, culturais e econômicas de modo integrado à atuação do Técnico em Química, com o reconhecimento das diversidades.
- Promover o estudo de temas transversais tais como: educação ambiental, direitos humanos, educação inclusiva e cultura afro-brasileira e indígena ao longo do curso.
- Proporcionar a formação profissional inicial integrada à Educação Básica com ênfase na educação para o mundo do trabalho, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável da região.
- Oferecer, de forma interdisciplinar, subsídios teóricos e práticos para a problematização de temas sociais contemporâneos, articulando-os ao mundo do trabalho e à atuação nas organizações.
- Possibilitar a preparação para atuação no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, com base em uma formação integral e ética que valorize o espírito crítico e reflexivo, a criatividade e a autonomia.
- Incentivar o aprendizado permanente para o prosseguimento dos estudos.
- Instigar a postura colaborativa e pró-ativa no trabalho em equipe.

De acordo com a organização da educação profissional proposta pelo Ministério da Educação instituída pela Resolução nº 03 de 09/07/2008 e atualizada pela Resolução CNE/CBE 01/2014, o curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio está incluso no eixo tecnológico Produção Industrial. Assim, o egresso do Curso Técnico em Química é um profissional capaz de atuar como analista químico e operador de processos na indústria química em geral, indústria do petróleo e petroquímica, indústria de alimentos, indústria farmoquímica, indústria metalmeccânica, entre outras. Pode ainda atuar em áreas comerciais que envolvem compra e venda de produtos químicos. Em função de sua formação, tem conhecimento e domínio sobre: técnicas de análises; procedimentos de preparação de análises; técnicas de amostragem de manuseio de amostras de matérias-primas, reagentes, produtos e utilidades; procedimentos de transporte/armazenagem de amostras de matérias-primas, reagentes, produtos e utilidades; procedimentos de execução de análises instrumentais; estatística aplicada a laboratórios; aspectos de preservação do meio ambiente e de impacto dos procedimentos laboratoriais; segurança e análise de riscos de processos; princípios da higiene industrial; técnicas de inspeção de equipamentos, instrumentos e acessórios; procedimentos de preparação e condução de experimentos; técnicas de manutenção de equipamentos, instrumentos e acessórios; princípios da qualidade e da produtividade; conceitos de economia e de administração aplicados à indústria química; condutas de comunicação geral e relacionamento interpessoal; operação de equipamentos de preparação e condução de experimentos; instrumentação e sistemas de controle e automação; sistemas de utilidades; aspectos práticos da operação de processos químicos.

Devido ao caráter integrado do curso, o profissional terá uma formação geral, humanística, crítica e reflexiva. Além de desenvolver as habilidades relativas à formação técnica, terá consciência de seu poder transformador dentro da sociedade, sendo acima de tudo um cidadão. Considerando o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2020), o Técnico em Química estará habilitado para:

- Operar, controlar e monitorar processos industriais e laboratoriais.
- Controlar a qualidade de matérias-primas, insumos e produtos.
- Realizar amostragens, análises químicas, físico-químicas e microbiológicas.
- Desenvolver produtos e processos.
- Comprar e estocar matérias-primas, insumos e produtos.
- Controlar estoques de produtos acabados.

- Realizar a especificação de produtos e processos e a seleção de fornecedores de produtos químicos.

O ingresso no Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio acontece por meio de classificação em Processo Seletivo Público Unificado para estudantes egressos do Ensino Fundamental. O Processo Seletivo Público Unificado é divulgado por meio de edital específico, cuja elaboração e operacionalização envolvem a Reitoria do IFRS e a Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente (COPPID) do *Campus*. Os inscritos submetem-se a vagas de acesso universal e, também, a outras nove cotas, conforme divulgado no site oficial do Processo Seletivo do IFRS, totalizando 10 diferentes cotas, como segue:

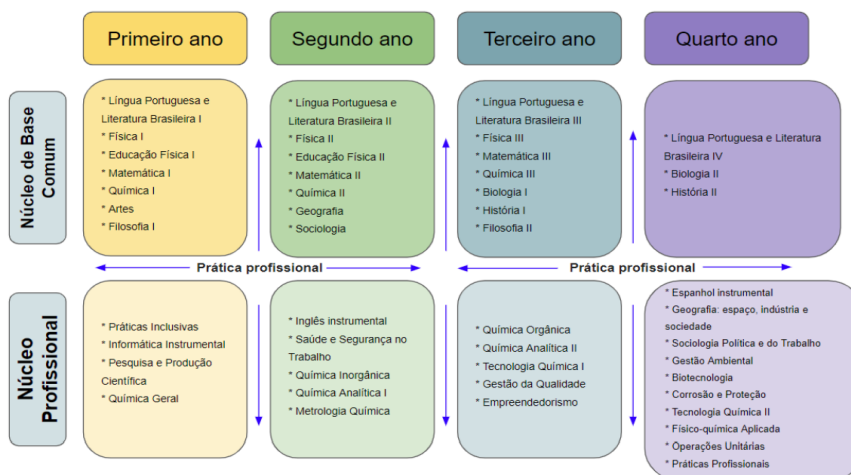
- 1) Cota 1 (C1): Acesso Universal, quando você não se enquadra em nenhum tipo de reserva de vagas e concorre na classificação geral.
- 2) C2: Pessoa com Deficiência (PcD) que estudou em escola pública, é preta, parda ou indígena (PPI) e de baixa renda.
- 3) C3: Candidato que veio de escola pública, é preto, pardo ou indígena (PPI) e de baixa renda.
- 4) C4: Pessoa com Deficiência (PcD) que veio de escola pública e tem baixa renda.
- 5) C5: Candidato que estudou em escola pública e é de baixa renda.
- 6) C6: Pessoa com Deficiência (PcD) que estudou em escola pública e é preta, parda ou indígena (PPI), independentemente de renda.
- 7) C7: Candidato que estudou em escola pública e é preto, pardo ou indígena (PPI), independentemente de renda.
- 8) C8: Pessoa com Deficiência (PcD) que estudou em escola pública, independentemente de renda.
- 9) C9: Candidato que estudou em escola pública, independentemente de renda.
- 10) C10: Pessoa com Deficiência (PcD) independentemente de ser de escola pública ou da renda.

Para estar na reserva de vagas de escola pública é preciso ter cursado todo o ensino fundamental em escola pública. Nas cotas para baixa renda entram os candidatos que têm renda familiar bruta (antes dos descontos) igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (menor ou igual a R\$1.621,00) por pessoa – valor de referência em janeiro/2026.

A representação gráfica do curso, Figura 3, apresenta o modo como o curso está estruturado e a sequência da oferta de componentes curriculares previstos em cada ano letivo para o Núcleo de Base Comum e o Núcleo Profissional. Essa representação gráfica nos permite compreender o encadeamento entre os conhecimentos mínimos exigidos pela legislação brasileira para o nível de ensino, a construção das competências profissionais e o

desenvolvimento de valores éticos, morais, culturais, sociais e políticos, pertinentes aos desafios postos pela contemporaneidade, numa concepção emancipatória de educação.

Figura 3 - A representação gráfica do curso



Fonte: PPC - Técnico em Química (2023). Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/caxias/wp-content/uploads/sites/8/2024/02/PPC-Tecnico-em-Quimica-2023-Final.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, atuei em uma turma de 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, do curso de Química, turno manhã. Os critérios de seleção para escolha dessa turma específica repousam sobre o fato de ser a turma/curso que apresenta, conforme minha experiência docente de atuação por mais de 10 anos no mesmo curso e ano, maior diversidade e heterogeneidade em relação ao conhecimento da Língua Inglesa. Há notadamente uma peculiaridade no perfil dos alunos matriculados no curso de Química, turno manhã. Trata-se do curso e turno mais procurado e com maior número de inscritos para o processo seletivo.

A escolha do ano escolar deve-se ao fato de que, de acordo com o disposto na Matriz Curricular, o componente curricular Língua Inglesa é ofertado apenas no segundo ano do curso.

Além dos alunos da turma citada, participou da pesquisa, na Etapa 1, uma Técnica Administrativa em Educação (TAE) que atua como secretária do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), identificada nesta pesquisa como “TAE A”.

5.3.1 A turma

Conforme exposto na seção anterior, a turma escolhida para receber a pesquisa de intervenção foi a turma de 2º ano do curso de Químico do Ensino Médio Integrado do *Campus* Caxias do Sul do IFRS, turno da manhã. Trata-se de uma turma composta por 33 estudantes, sendo 19 estudantes identificados com o gênero feminino e 14 com o gênero masculino. As idades variam entre 15 a 17 anos, sendo 25 alunos de 16 anos, 6 alunos de 15 anos e 2 alunos de 17 anos. Para que seja mantido o anonimato e a confidencialidade, garantidos pelos procedimentos éticos, os alunos participantes da pesquisa serão identificados pela letra A (de aluno) seguida de um número, conforme pode ser visto no Quadro 9:

Quadro 9 - Identificação e características gerais e de necessidades educacionais dos estudantes

Estudante	Gênero	Modalidade de Ingresso ¹⁷	Possui Classificação Internacional de Doenças (CID) e Plano Educacional Individualizado (PEI)? Se sim, qual? ¹⁸	Observações ¹⁹
1 - A1	Feminino	Acesso Universal		
2 - A2	Feminino	Acesso Universal		
3 - A3	Feminino	Acesso Universal		
4 - A4	Masculino	Acesso Universal	CID-10 F90 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Não possui PEI.	
5 - A5	Masculino	Acesso Universal		

(continua)

¹⁷ Dados informados pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do IFRS *Campus* Caxias do Sul.

¹⁸ Dados oriundos da planilha intitulada “2025 Alunos ativos NEE IFRS - *Campus* Caxias do Sul” compartilhada pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS - *Campus* Caxias do Sul, sendo “NEE” a sigla para “Necessidades Educacionais Especiais”.

¹⁹ Informações obtidas na planilha intitulada “2025 Alunos ativos NEE IFRS - *Campus* Caxias do Sul” compartilhada pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS - *Campus* Caxias do Sul, sendo “NEE” a sigla para “Necessidades Educacionais Especiais”.

Estudante	Gênero	Modalidade de Ingresso ¹⁷	Possui Classificação Internacional de Doenças (CID) e Plano Educacional Individualizado (PEI)? Se sim, qual? ¹⁸	Observações ¹⁹
6 - A6	Feminino	Acesso Universal		
A7	Feminino	Acesso Universal		
8 - A8	Feminino	Acesso Universal		
9 - A9	Feminino	Acesso Universal		
10 - A10	Feminino	Acesso Universal		
11 - A11	Masculino	Acesso Universal		
12 - A12	Masculino	Acesso Universal		
13 - A13	Masculino	Acesso Universal		
14 - A14	Masculino	Acesso Universal		
15 - A15	Feminino	Acesso Universal		
16 - A16	Masculino	Acesso Universal		
17 - A17	Feminino	Acesso Universal		
18 - A18	Feminino	Acesso Universal		
19 - A19	Feminino	Acesso Universal		
20 - A20	Masculino	Acesso por cota	CID F84 - Transtorno do Espectro Autista, nível de suporte 2. Possui PEI.	Necessita de adaptações, enquanto em outras consegue desenvolver as mesmas atividades que seus colegas. Destaca-se sua habilidade em raciocínio lógico, dedução e argumentação. Matheus nem sempre demonstra interesse em realizar as atividades, sejam elas individuais ou em grupo, apresentando resistência e irritabilidade. Requer constante estímulo para concluir suas tarefas. Necessita de adaptação curricular e avaliação diferenciada.
21- A21	Feminino	Acesso Universal	CID G95 - Lipomieliomeningocele (sequelas	Enfrenta dificuldades motoras e necessita de assistência para carregar a mochila e auxílio na

(continuação)

Estudante	Gênero	Modalidade de Ingresso ¹⁷	Possui Classificação Internacional de Doenças (CID) e Plano Educacional Individualizado (PEI)? Se sim, qual? ¹⁸	Observações ¹⁹
			abaixo do joelho e na bexiga). Não possui PEI.	locomoção, como dar a mão.
22 - A22	Feminino	Acesso Universal		
23 - A23	Masculino	Acesso Universal		
24 - A24	Feminino	Acesso Universal		
25 - A25	Masculino	Acesso Universal		
26 - A26	Feminino	Acesso Universal		
27 - A27	Feminino	Acesso Universal		
28 - A28	Feminino	Acesso Universal		
29 - A29	Feminino	Acesso Universal		
30 - A30	Masculino	Acesso Universal		
31 - A31	Masculino	Acesso Universal	Em investigação.	
32 - A32	Masculino	Acesso Universal		
33 - A33	Masculino	Acesso Universal		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

(conclusão)

5.4 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A pesquisa intervenção pedagógica ocorreu durante as aulas do componente curricular Inglês Instrumental, as quais aconteceram em dois períodos semanais, totalizando 66 hora-relógio/80 horas-aula. Os períodos foram separados em dois dias diferentes, o primeiro período (das 7h30 às 8h20) da segunda-feira e o primeiro período (das 7h30 às 8h20) da sexta-feira. As etapas a serem realizadas seguirão os passos característicos da pesquisa intervenção

pedagógica, tal como definido por Damiani *et al.* (2013). As etapas referem-se aos grandes tempos do desenvolvimento da parte empírica da pesquisa, sendo que cada etapa será constituída de movimentos que serão detalhados e especificados a seguir.

5.4.1 Procedimentos de construção de dados

Tendo em mente as articulações epistemológicas e definidos os princípios de ações que iniciei a intervenção pedagógica, ciente da pluralidade que me esperava escondida por trás de cada um daqueles nomes e rostos da turma do segundo ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e da minha missão de ensinar a Língua Inglesa para todos. Os procedimentos adotados na intervenção foram organizados em etapas: Etapa Preliminar (Procedimentos Éticos), Etapa 1 (Análise Documental), Etapa 2 (Plano de Ensino), Etapa 3 (Projeto *Who am I?*) e Etapa 4 (Avaliação da Intervenção Pedagógica). Passo a descrever, a seguir, o que caracteriza cada uma dessas etapas.

5.4.1.1 Etapa Preliminar: Procedimentos Éticos

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, houve a exigência de consentimento por parte dos participantes para uso dos dados a serem construídos. A presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, para encaminhamento ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul. Além disso, foi solicitada à Direção Geral do IFRS *Campus* Caxias do Sul uma autorização institucional, por meio do Termo de Anuência da Instituição, que foi encaminhado ao Comitê de Ética.

Depois da obtenção do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, registrado sob o número 7.252.745, foi feito o contato com a comunidade escolar (direção, pais/responsáveis e alunos), formalizando o convite para participar desta pesquisa. Foram realizados os convites para a participação dos alunos, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis dos alunos menores de idade e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos, Apêndices A e B.

5.4.1.2 Etapa 1: Análise Documental

Nesta etapa da pesquisa, foram analisados os documentos que norteiam e balizam o ensino do Componente Curricular “Inglês Instrumental”, bem como as informações e planejamentos realizados para atender às necessidades específicas de alguns alunos que integram a turma. Assim sendo, foi analisada a ementa da disciplina, o objetivo geral do componente curricular, as referências bibliográficas básicas e complementares, tal como consta no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (2023), disponibilizado na página do Curso no site do IFRS *Campus* Caxias do Sul, conforme Figura 4, que apresenta a estrutura curricular de uma disciplina de Inglês Instrumental, detalhando sua carga horária, objetivos, ementa e a bibliografia básica recomendada. Foram analisados, também, os Planos Educacionais Especializados (PEIs) e as informações sobre os alunos que apresentam algum tipo de deficiência (PCDs) e/ou neurodivergência.

Figura 4 - Programa do Componente Curricular “Inglês Instrumental”

Componente Curricular: Inglês Instrumental	Carga Horária (hora-relógio): 66 horas
Carga horária presencial (hora-relógio): 66 horas	Carga horária a distância (hora-relógio): 0 horas
Objetivo geral do componente curricular: Proporcionar o conhecimento da língua inglesa enquanto ferramenta para a formação geral, proporcionando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica.	
Ementa: Aquisição da língua inglesa enquanto instrumento sociolinguístico para a constituição do sujeito, para o desenvolvimento da cognição, como ferramenta de acesso aos bens culturais da sociedade e à qualificação para o mundo do trabalho. Análise e emprego de estruturas gramaticais da língua inglesa, a partir do conhecimento prévio do aluno, com a utilização do suporte da língua portuguesa. Prática das habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, com ênfase na leitura e compreensão de textos de diversos gêneros textuais. Desenvolvimento da consciência linguística e da comunicação em língua estrangeira através de situações de uso real da língua em textos autênticos, orais e escritos, específicos de sua área de formação.	
Referências Básicas: MUNHOZ, R. <i>Inglês instrumental: estratégias de leitura</i> . São Paulo: Textonovo, 2000. MURPHY, R. <i>Essential grammar in use</i> . Cambridge: University Press, 2007.	
TORRES, N. <i>Gramática prática da língua inglesa</i> . São Paulo: Saraiva, 2007.	
Referências Complementares: BROWN, H. D. <i>Principles of language learning and teaching</i> . New York: Pearson, 2007. DIAS, R. <i>Inglês instrumental: leitura crítica</i> . Belo Horizonte: Mazza, 1988. EVARISTO, S. <i>et al.</i> <i>Inglês Instrumental: Estratégias de leitura</i> . Teresina: Halley S.A Gráfica e Editora, 1996. GRABE, W. <i>Reading in a second language</i> . New York: Cambridge University Press, 2009. LIBERATI, F. C. <i>Inglês</i> . São Paulo: Blucher, 2012.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/caxias/wp-content/uploads/sites/8/2024/02/PPC-Tecnico-em-Quimica-2023-Final.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

O objetivo da análise de tal documento foi identificar, especialmente, a abordagem metodológica utilizada no ensino da Língua Inglesa no contexto do curso em questão. Tal informação é de extrema relevância, uma vez que a abordagem metodológica adotada terá um impacto significativo no processo de ensino e de aprendizagem, além de ser um forte indício das bases epistemológicas e conceituais que a instituição possui, bem como nas quais o professor funda a sua prática pedagógica, uma vez que sua autonomia nem sempre é incentivada e/ou aceita. Vale ressaltar que a discussão acerca das diferentes abordagens no ensino da Língua Inglesa como língua adicional já foi tema tratado no capítulo 4 desta tese. Uma análise mais aprofundada será realizada no capítulo 7.

Além do PPC do curso, sua matriz curricular e programa do componente curricular, também foram objeto de análise as informações sobre os alunos que apresentam algum tipo de deficiência (PCDs) e/ou neurodivergência²⁰. Essa documentação fica a cargo do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *Campus* Caxias do Sul. Segundo informações disponibilizadas pelo site do IFRS, são algumas competências dos NAPNEs:

- Implantar estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs).
- Articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades.
- Buscar parcerias com entidades de atendimento de PNEEs.
- Incentivar e/ou realizar pesquisa e inovação no que tange à inclusão de PNEEs.
- Promover quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos campi.

Todos os *Campi* do IFRS possuem atendimento via NAPNE. No *Campus* Caxias do Sul, o NAPNE funciona de duas formas: como setor e como núcleo de ações afirmativas. O NAPNE, como setor, conta com uma técnica de assuntos educacionais e é coordenado por um docente da área da Geografia, além de terceirizados e bolsistas que atuam como cuidadores e intérpretes de LIBRAS. O NAPNE contava com a atuação de uma psicopedagoga, mas, em virtude de um desacerto com a empresa terceirizada que faz as contratações, a profissional teve seu contrato encerrado. Há a expectativa do retorno dessa profissional em breve. Além disso, ainda este ano, haverá a inclusão de um professor de AEE, como servidor efetivo. Como núcleo de ações

²⁰ O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) não é classificado como deficiência no Brasil. No entanto, alunos com esta condição configuram, também, público atendido pelo NAPNE.

afirmativas, o NAPNE conta com a participação dos membros do setor e de mais alguns docentes.

Figura 5 - Logo dos NAPNEs do IFRS



Fonte: Identidade visual dos NAPNEs do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-acoes-inclusivas/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napne/>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

Os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado são atendidos e acompanhados pelos integrantes da equipe do NAPNE e têm direito ao Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual deve ser preenchido pelos professores que atuam com esses alunos a cada trimestre. O modelo a ser preenchido é disponibilizado pelo NAPNE e passam a integrar uma pasta compartilhada no Drive do Google. O setor do NAPNE atua dando orientações aos docentes que necessitem de maior apoio na elaboração dos planos e das atividades a serem realizadas em sala de aula. Nesta pasta, também são armazenadas as fichas de avaliação e de acompanhamento dos alunos PCDs. Essas fichas são constantemente atualizadas e ficam à disposição dos professores, a fim de que possam estar a par dos atendimentos realizados, bem como dos tratamentos e terapias realizados fora da escola e de informações relevantes sobre a vida privada dos alunos. Os conselhos de classe, realizados a cada final de trimestre, constituem-se espaços preciosos de trocas de informações sobre o andamento dos PEIs, bem como de apoio entre o setor e os docentes que podem dividir suas angústias, inquietações, dúvidas e, também, ações exitosas.

O acesso a esta documentação foi de fundamental importância para a elaboração do plano de intervenção. Ter conhecimento sobre quem são os alunos, quais as suas necessidades específicas, é fator determinante para que se promova um ensino de qualidade e que seja capaz de atender a todos. A partir da identificação dos alunos, foi possível compreender quais as barreiras iniciais, utilizando uma expressão característica do DUA. Cabe ao professor ter presente quais as reais necessidades dos seus alunos para que suas ações sejam planejadas e pensadas de forma a saná-las e superá-las. A análise documental que foi realizada será melhor explorada no capítulo seguinte.

5.4.1.3 Etapa 2: Plano de Ensino

Nesta etapa foram realizados os movimentos preparatórios para a execução do projeto central da intervenção, ou seja, o planejamento das ações. Para tanto, foram respeitados os seguintes passos:

1. Elaboração inicial do plano de ensino, buscando atender, também, as demandas relacionadas ao programa do componente curricular;
2. Apresentação da professora/pesquisadora e do projeto de pesquisa para a turma;
3. Entrega e esclarecimento sobre o TALE e TCLE e coleta das assinaturas;
4. Aplicação de um formulário de sondagem (Apêndice C). Por meio desse instrumento foi possível ter um maior conhecimento sobre quem eram os alunos, suas potencialidades e dificuldades, nível de proficiência e necessidades específicas, identificando, assim, as possíveis barreiras de aprendizagem;
5. Revisão e ajustes do plano de ensino após respostas do formulário de sondagem. O Plano de Ensino configura um importante instrumento visto que apresenta de forma concreta as ações e atividades que foram elaboradas a partir da articulação das bases teóricas e conceituais, pensadas com o intuito de possibilitar a aprendizagem da Língua Inglesa, como LA, por todos os alunos.

Vale mencionar que o plano de ensino final, apresentado no Quadro 10, a seguir, passou por alguns ajustes relacionados, especialmente, ao ritmo de aprendizagem dos alunos. As atividades previstas foram realizadas, contudo, em algumas delas, o tempo destinado à execução e apresentação precisou ser maior dependendo do grau de dificuldade enfrentado pelos alunos e, também, pelo nível de envolvimento nas atividades.

Quadro 10 - Plano de Ensino

ENCONTRO	DURAÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Encontro 01	01 hora-aula	Fazer a apresentação da professora/pesquisadora. Apresentar o tema da pesquisa e o modo como se dará a proposta de intervenção.	Apresentação da professora e da proposta de intervenção. Apresentação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do projeto de pesquisa.
Encontro 02	01 hora-aula	Esclarecer dúvidas sobre os termos. Obter informações sobre os alunos.	Entrega e explicação sobre os termos (TALE e TCLE). Preenchimento do formulário de sondagem (<i>Google Forms</i>) < https://forms.gle/FNvvYbiBSfv7Jiv08 >
Encontro 03	01 hora-aula	Promover a elaboração de estratégias de	-Realização de pesquisa no

(continua)

ENCONTRO	DURAÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
		pesquisa e de organização das informações obtidas.	laboratório sobre as informações biográficas básicas de uma personalidade.
Encontro 04	01 hora-aula	Estimular o emprego da L1 como fonte de apoio para a aprendizagem de novas estruturas gramaticais em ILA.	Finalização da pesquisa. Exploração de vocabulário e da estrutura gramatical que deve ser utilizada em LI para expressar as informações biográficas básicas (nome, idade, profissão, origem e família).
Encontro 05	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas. Estimular a participação e o uso do ILA, respeitando o nível de proficiência de cada um.	Apresentação das produções sobre a personalidade pesquisada (trabalho em duplas e em inglês).
Encontro 06	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas. Estimular a participação e o uso do ILA, respeitando o nível de proficiência de cada um (continuação).	Finalização das apresentações.
Encontro 07	01 hora-aula	Promover o uso de uma estratégia de organização de informações e a verificação da aprendizagem do emprego do tempo verbal <i>Simple Present</i> .	Elaboração de um mapa mental sobre o uso do <i>Simple Present</i> .
Encontro 08	01 hora-aula	Identificar as informações pessoais mais relevantes no que tange a uma apresentação pessoal e ser capaz de utilizar as estruturas linguísticas necessárias para a construção de um pequeno texto de apresentação.	Início da produção do trabalho “ <i>Who am I?</i> ”: fazer uma breve apresentação pessoal, utilizando o <i>Canva</i> ou arquivo impresso (modelo “ <i>Coat of Arm</i> ” - Apêndice G).
Encontro 09	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas. Estimular a participação e o uso do ILA, respeitando o nível de proficiência de cada um.	Finalização dos trabalhos e início das apresentações.
Encontro 10	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas. Estimular a participação e o uso do ILA, respeitando o nível de proficiência de cada um (continuação). Promover uma atividade de avaliação das aulas, bem como de autoavaliação. (Diário de Autoavaliação 1).	Finalização das apresentações. Preenchimento do Diário de Autoavaliação 1.
Encontro 11	01 hora-aula	Promover o uso de uma estratégia de organização de informações e a verificação da aprendizagem do emprego do tempo verbal <i>Simple Present</i> .	Construção de um painel coletivo para fixação sobre o uso do <i>Simple Present</i> (uso da ferramenta digital “ <i>Padlet</i> ”).
Encontro 12	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas.	Exposição das produções do <i>Padlet</i> .
Encontro 13	01 hora-aula	Apresentar uma atividade escrita (atividade de cunho instrumental) sobre o uso do <i>Simple Present</i> .	Exercícios de fixação sobre <i>Simple Present</i> .
Encontro 14	01 hora-aula	Verificar as respostas dadas aos exercícios e checar o nível de acertos. Promover uma atividade de caráter mais lúdico.	Correção das atividades de fixação. Realização de jogo para fixação de conteúdo (<i>Kahoot!</i>).

ENCONTRO	DURAÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Encontro 15	01 hora-aula	Promover o uso das estruturas aprendidas sobre o <i>Simple Present</i> por meio da realização de um <i>Podcast</i> , no qual falarão sobre as suas rotinas diárias.	Explicação sobre o roteiro do <i>Podcast</i> a ser produzido em grupos. Organização dos grupos. Elaboração de roteiro inicial do <i>Podcast</i> .
Encontro 16	01 hora-aula	Oportunizar e orientar a escrita do roteiro a ser utilizado na produção do <i>Podcast</i> .	Continuação da elaboração do roteiro escrito do <i>Podcast</i> .
Encontro 17	01 hora-aula	Oportunizar e orientar a escrita do roteiro a ser utilizado na produção do <i>Podcast</i> (continuação).	Apresentação dos <i>Podcasts</i> .
Encontro 18	01 hora-aula	Promover uma atividade de <i>listening</i> de caráter mais lúdico. Promover uma atividade de avaliação das aulas, bem como de autoavaliação. (Diário de Autoavaliação 2).	Continuação da apresentação dos <i>Podcasts</i> . Atividade de compreensão oral (<i>listening</i>) com o uso da ferramenta digital <i>Lyrics training</i> . Preenchimento do Diário de Autoavaliação 2.
Encontro 19	01 hora-aula	Promover o uso das estruturas aprendidas sobre o <i>Simple Present</i> por meio da realização de um <i>Scrapbook</i> (álbum de recortes), envolvendo texto e imagens/ilustrações que sejam capazes de descrevê-los (verdades e fatos/gostos e preferências).	Explicação sobre a elaboração do <i>Scrapbook</i> .
Encontro 20	01 hora-aula	Oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas. Promover uma atividade de avaliação das aulas, bem como de autoavaliação (Diário de Autoavaliação 3).	Apresentação dos <i>Scrapbooks</i> . Preenchimento do Diário de Autoavaliação 3.
Encontro 21	01 hora-aula	Oportunizar uma atividade de recuperação sobre o conteúdo trabalhado (<i>Simple Present</i>). Obter um <i>feedback</i> dos alunos sobre a intervenção e sobre seu próprio desenvolvimento em relação à aprendizagem.	Realização de atividade de recuperação. “Roda de conversa”. “Diários de Observação”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

(conclusão)

Os procedimentos realizados, as interações e produções dos alunos oriundas do planejamento serão ampliadas nos capítulos 7 e 8.

5.4.1.4 Etapa 3: O Projeto *Who am I?*

A Etapa 3 correspondeu à parte executória da intervenção pedagógica. As ações, que foram planejadas embasadas nos referenciais teóricos e epistemológicos anteriormente apresentados, foram reunidas sob um projeto que recebeu o nome de “Projeto *Who am I?*”, o qual será pormenorizado no capítulo a seguir. Para tanto, foram propostas três atividades que

resultaram em três grandes produções, conforme Quadro 11. Neste quadro, apresento as atividades junto de seus objetivos, procedimentos e critérios de avaliação.

Quadro 11 - Atividades Desenvolvidas

Atividade	Objetivo	Procedimentos	Crterios de Avaliao
1 - <i>Who am I?</i>	Identificar as informaes pessoais mais relevantes no que tange a uma apresentao pessoal e ser capaz de utilizar as estruturas lingusticas necessrias para a construo de um pequeno texto de apresentao.	<p>Descrio da Tarefa: os alunos foram convidados a utilizarem um modelo produzido pela professora, dentro da plataforma <i>Canva</i>, e elaborarem um cartaz contendo informaes bsicas sobre si. Foi dada a opo de utilizar um modelo impresso ("<i>Coat of Arms</i>").</p> <p>Instrues para o desenvolvimento da Tarefa: - Elaborar uma breve apresentao sobre si (nome, famlia, preferncias e caractersticas fsicas/de personalidade); - Utilizar a plataforma <i>Canva</i> ou o modelo impresso.</p>	<p>Habilidade de escrita: texto coerente, uso adequado das estruturas gramaticais em ingls (nfase no uso do presente simples).</p> <p>Habilidade de oralidade: exposio breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronncia.</p>
2 - <i>Podcast</i>	Promover o uso das estruturas aprendidas sobre o <i>Simple Present</i> por meio da realizao de um <i>Podcast</i> , no qual falaro sobre as suas rotinas dirias.	<p>Descrio da Tarefa: os alunos foram convidados a formarem grupos de at 5 alunos e produzirem um <i>Podcast</i> utilizando alguma ferramenta de edio de audio. Roteiro disponibilizado como sugesto.</p> <p>Instrues para o desenvolvimento da Tarefa: Em grupos, elaborar um roteiro escrito falando sobre si, sobre as preferncias, rotina, numa espcie de <i>Podcast</i>; Utilizar uma ferramenta de edio de audio e fazer a gravao.</p>	<p>Habilidade de oralidade: exposio breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronncia.</p> <p>Apresentao: uso de ferramenta adequada; qualidade de audio; criatividade.</p>
3 - <i>Scrapbook</i>	Promover o uso das estruturas aprendidas sobre o <i>Simple Present</i> por meio da realizao de um <i>Scrapbook</i> (album de recortes), envolvendo texto e imagens/ilustraes que sejam capazes de descrevê-los (verdades e fatos/gostos e preferncias).	<p>Descrio da Tarefa: os alunos foram convidados a produzirem um <i>scrapbook</i> (individualmente), seguindo roteiro apresentado pela professora. O trabalho deveria ser manual.</p> <p>Instrues: Individualmente, produzir um <i>scrapbook</i> falando sobre si (suas raizes, gostos, desejos, traos de personalidade, pessoas preferidas...); O <i>scrapbook</i> deve ser feito de forma manual e em formato fsico.</p>	<p>Habilidade de escrita: texto coerente, uso adequado das estruturas gramaticais em ingls (nfase no uso do presente simples).</p> <p>Apresentao visual: <i>scrapbook</i> apresenta equilbrio entre a linguagem escrita e o uso de imagens e ilustraes, criatividade e capricho.</p> <p>Habilidade de oralidade: exposio breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronncia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Enfatizo que a avaliação deu-se por meio de listas de verificação. Seguem as listas de verificação feitas para as três avaliações, conforme Figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 - Lista de verificação da Atividade Who am I?

FICHA DE AVALIAÇÃO
WHO AM I?

NOME: _____ TURMA: _____

Critério de Avaliação	Comentário da professora	Nota
Habilidade de escrita: texto coerente, uso adequado das estruturas gramaticais em inglês (ênfase no uso do presente simples). 1,0 pontos		
Habilidade de oralidade: exposição breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronúncia. 1,0 ponto		
TOTAL:		

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 7 - Lista de verificação da Atividade Podcast

FICHA DE AVALIAÇÃO
PODCAST

NOME: _____ TURMA: _____

Critério de Avaliação	Comentário da professora	Nota
Habilidade de oralidade: exposição breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronúncia. 2,0 pontos		
Apresentação: uso de ferramenta adequada; qualidade de áudio; criatividade 1,0 ponto		
TOTAL:		

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 8 - Lista de verificação da Atividade Scrapbook

FICHA DE AVALIAÇÃO
SCRAPBOOK

NOME: _____ TURMA: _____

Critério de Avaliação	Comentário da professora	Nota
Habilidade de escrita: texto coerente, uso adequado das estruturas gramaticais em inglês (ênfase no uso do presente simples). 2,0 pontos		
Apresentação visual: <i>scrapbook</i> apresenta equilíbrio entre a linguagem escrita e o uso de imagens e ilustrações, criatividade e capricho. 2,0 pontos		
Habilidade de oralidade: exposição breve de um ou mais pontos de destaque sobre o trabalho; uso das estruturas adequadas; clareza na pronúncia. 1,0 ponto		
TOTAL:		

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Além das atividades citadas acima, nessa etapa também foram feitos três “Diários de Autoavaliação” (Apêndice D), que foram respondidos pelos alunos via Formulário do Google (*Google Forms*). Os diários de autoavaliação tinham por objetivo promover uma atividade de metacognição, fazendo com que os alunos pensassem sobre seu processo de aprendizagem e, também, tivessem a oportunidade de avaliar a atuação da professora e das atividades por ela propostas.

5.4.2.5 Etapa 4: Avaliação da Intervenção Pedagógica

Nesta etapa, foram realizadas a avaliação da intervenção como um todo, bem como uma autoavaliação, tanto por parte da professora/pesquisadora como dos alunos. Foram realizadas duas diferentes atividades nessa etapa:

1. “Roda de Conversa”: com toda a turma e guiada pela professora, na qual cada aluno teve a oportunidade de relatar as dificuldades enfrentadas ao longo do processo, as aprendizagens e possíveis mudanças de práticas, e a professora/pesquisadora pôde trazer suas impressões, indicando os pontos altos (aquilo que funcionou bem) e os pontos baixos (ações a serem melhoradas). A fala da pesquisadora utilizou, como suporte e fonte de informação, as

observações realizadas nos seus “Diários de Observação”, instrumento construído e preenchido ao longo da intervenção que será apresentado no próximo capítulo.

2. “Formulário Final no *Google Forms*” (Apêndice E): no mesmo formato dos demais “Diários de Autoavaliação”, porém fazendo a avaliação da intervenção como um todo. Esta etapa constituiu a última das etapas de construção dos dados. O objetivo central desta etapa foi ter um *feedback* dos alunos sobre a intervenção e, especialmente, sobre seu próprio desenvolvimento em relação à aprendizagem da Língua Inglesa a partir das atividades propostas e desenvolvidas. Tais informações foram colocadas em contato com as informações advindas das observações da professora/pesquisadora, buscando, desse modo, verificar pontos de convergência e de divergência.

Passo agora a explicitar o modo como se deu a organização da análise dos dados construídos nas etapas anteriores.

5.5 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Concluída a etapa de construção dos dados, foi realizada a organização e análise das informações resultantes dos instrumentos utilizados. Os resultados foram estruturados e submetidos a uma análise qualitativa, por meio do paradigma ou método indiciário, o qual foi sistematizado e proposto por Carlo Ginzburg (1989). Em sua obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, Ginzburg (1989) salienta que o paradigma indiciário despontou nas Ciências Humanas no século XIX, mas que suas raízes são mais antigas. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152). Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. Como afirma Suassuna (2009, p. 368):

o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem; permite lidar com diferenças, mais do que com semelhanças, com anormalidades, mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes.

O paradigma indiciário privilegia o estudo de situações singulares, buscando relações do individual com o social. Além disso, possibilita conhecer os indícios, os vestígios que se apresentam como importantes documentos psicológicos que permitem identificar o movimento

histórico e cultural de constituição do sujeito e, ao mesmo tempo, as especificidades de constituição do próprio sujeito, isto é, os seus processos de apropriação e de significação que os constitui de modo único e singular. (Molon, 2009).

Essa valorização do individual aparece na obra de Ginzburg como uma crítica ao modelo da ciência moderna, já que esse modelo toma a investigação de eventos singulares como empecilho para um conhecimento científico rigoroso. De acordo com Góes (2000, p. 19):

A crítica estende-se também a outros pressupostos dessa forma de racionalidade, na busca de leis universais: a crença na transparência da realidade; a separação entre sujeito e objeto; o modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras formais, orientado apenas para as regularidades da natureza.

Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício do seu significado como conhecimento isolado. Contudo, como reitera Góes (2000, p. 19), decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. A realidade é complexa e opaca, mas “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem descifrá-la” (Ginzburg 1989, p. 177), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade.

Ao trabalhar com o Paradigma Indiciário, sou levada a olhar para os detalhes, para os sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Um aspecto importante do paradigma indiciário é que o indício se constitui como um dado à luz de hipóteses iniciais, e o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados. Como nos afirma Ginzburg (1989, p. 179), “nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz se normalmente) elementos imponderáveis: fardo, golpe de vista, intuição”. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador não espera pela repetição de certas ocorrências, mas deve interpretá-las no que elas têm de relevante ou significativo para explicar aquilo que se quer compreender (Suassuna, 2000, p. 366). De acordo com Suassuna (2000, p. 368):

[o] paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem; permite lidar com diferenças, mais do que com semelhanças, com anormalidades, mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes.

Ressalto ainda o caráter flexível que o Paradigma Indiciário proporciona ao pesquisador quanto à escolha dos instrumentos e à forma de apresentar/narrar seus achados de pesquisa.

Para Ginzburg (2007, p. 334), o pesquisador é livre para escolher a forma de narrar, com quais documentos trabalhar e como irá contornar as lacunas deixadas; porém, em hipótese alguma, ele pode “inventar” suas conclusões. A rigorosidade é fator fundamental para o pesquisador que trabalha com o Paradigma Indiciário.

Assumo que a procura dos vestígios, dos resíduos e dos fragmentos presentes no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) aliada à perspectiva da análise microgenética (Góes, 2000) possibilitam a análise dos detalhes e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas, sem perder a dimensão histórica. Reside nesse fato a minha escolha de percurso metodológico. Ao aplicar a análise por meio do Paradigma Indiciário na presente tese, espero poder registrar e capturar a essência das experiências e percepções dos alunos em relação à articulação entre a THC, a pedagogia do Pós-Método e o DUA em relação às possibilidades de aprimoramento e potencialização da aprendizagem da Língua Inglesa como LA por todos os alunos. Por meio dessa abordagem, os dados poderão ser explorados de maneira aprofundada, revelando dados significativos relacionados às particularidades dos alunos, ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas junto aos estudantes e ao resultado obtido com a aplicação das atividades em relação à aprendizagem. A análise proporcionará uma compreensão mais ampla das interações entre teoria e prática, permitindo perceber o potencial de aplicação para o desenvolvimento dos alunos após a intervenção realizada.

Alguns trechos das aulas foram gravados com o intuito de servir de apoio para o registro das manifestações orais e espontâneas dos alunos, bem como para registrar as produções orais de algumas das atividades propostas e que serviram de atividades avaliativas. Sobre as gravações de trechos de aula em vídeo, Burns (1999, p. 95) afirma que:

Uma enorme gama de padrões interacionais e comportamentais estão disponíveis para constante revisão e gravados ao longo do tempo podem construir uma explicação detalhada sobre os padrões ou rituais para os quais pesquisadores podem apontar, refletir e revisar. Este tipo de revisão pode permitir a identificação das possíveis causas de problemas, bem como as áreas de promoção de aprendizagem numa forma mais holística do que a gravação em áudio.

Ter registro em vídeo e áudio configura uma segurança adicional na identificação dos dados, sua compreensão e posterior análise.

A seguir, é apresentado o Quadro 12, com o resumo das etapas da pesquisa, bem como os objetivos específicos, o foco da etapa, os instrumentos de construção de dados e os indícios narrativos relacionados à cada etapa do estudo.

Quadro 12 - Etapas, objetivos específicos, instrumentos de pesquisa e indícios narrativos

ETAPAS	OBJETIVO ESPECÍFICO DA TESE A QUE SE REFERE	FOCO	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	INDÍCIOS NARRATIVOS
Etapa 1: Análise Documental	Objetivo Específico 1: Problematicar o ensino de Língua Inglesa, no contexto de atuação no Ensino Médio de uma escola da rede pública.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a abordagem metodológica utilizada no ensino da Língua Inglesa no contexto do curso em questão. - Ter conhecimento sobre quem são os alunos, quais as suas necessidades específicas é fator determinante para que se promova um ensino de qualidade e que seja capaz de atender a todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz Curricular do Componente Curricular “Inglês Instrumental”; - Planos Educacionais Especializados (PEIs) e fichas de acompanhamento dos alunos neurodivergentes; - Registros das conversas com a direção de Ensino, representante do NAPNE e professor responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Qual a abordagem metodológica para o ensino da Língua Inglesa se depreende a partir da ementa e dos objetivos contidos no PPC do curso? 2- Quem são os alunos que integram a turma e como eles são atendidos pelos setores responsáveis?
Etapa 2: Plano de Ensino	Objetivo Específico 2: desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem e articulada à pedagogia do pós-método.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter um maior conhecimento sobre quem eram os alunos, suas potencialidades e dificuldades, nível de proficiência e necessidades específicas, identificando, assim, as possíveis barreiras de aprendizagem. - Elaborar um instrumento que apresente as ações e atividades elaboradas a partir da articulação das bases teóricas e conceituais, pensadas com o intuito de possibilitar a aprendizagem da Língua Inglesa, como LA, por todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário de sondagem; - Plano de Ensino; - Diário de Observação. 	<ul style="list-style-type: none"> 3- Quem são os meus alunos? Como eles avaliam seu interesse pela aprendizagem da Língua Inglesa? 4- Como as atividades foram pensadas? Elas são capazes de seguir as diretrizes do DUA? Elas seguem os pressupostos da THC e da pedagogia do pós-método?

(continua)

ETAPAS	OBJETIVO ESPECÍFICO DA TESE A QUE SE REFERE	FOCO	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	INDÍCIOS NARRATIVOS
Etapa 3: O projeto Who am I?	Objetivo Específico 2: desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e articulada à pedagogia do pós-método.	Executar o Plano de Ensino e oportunizar a realização de três atividades que resultarão em produções por parte dos alunos.	- Produção 1: Who am I?; - Produção 2: Podcast; -Produção 3: Scrapbook; -Diários de Autoavaliação; -Diário de Observação.	5- Como se deu o desenvolvimento das atividades? Qual o papel das trocas nas aprendizagens? Como os alunos se envolveram com elas? 6- O que os resultados revelam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?
Etapa 4: Avaliação da Intervenção Pedagógica	Objetivo Específico 3: analisar os resultados da intervenção, considerando os movimentos dos processos de ensino e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia do Pós-Método e do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio.	Obter um feedback dos alunos sobre a intervenção e sobre seu próprio desenvolvimento em relação à aprendizagem da Língua Inglesa a partir das atividades propostas e desenvolvidas. Verificar pontos de convergência e de divergência entre o aquilo que adveio dos alunos e o que resultou das observações da professora.	“Roda de conversa”: -“Formulário de Avaliação da Intervenção Pedagógica”. - Diário de Observação.	7- Como os alunos avaliam a sua própria aprendizagem? 8- Como eles avaliam a intervenção como um todo? 9- Como a professora/pesquisadora avalia a intervenção? A avaliação que ela fez coincide com a dos alunos?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

(conclusão)

A etapa de análise e os resultados alcançados serão descritos seguindo os pressupostos dos relatórios de investigação, tais como propostos por Damiani (2013). O relatório da investigação traz uma análise horizontal, em que se avalia o planejamento e a evolução dos processos, e uma análise vertical, em que se explora os processos de mediação realizados pela

professora e pelas atividades propostas baseadas no DUA, fazendo um acompanhamento mais aprofundado do envolvimento e progresso de alguns dos participantes do estudo, o que se alinha à análise microgenética de Vigotski.



6 O PROJETO “*WHO AM I?*” COMO UM CAMINHO POSSÍVEL: ARTICULAÇÃO CONCEITUAL E PLANEJAMENTO

“A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.”
Bell Hooks (2021, p. 67)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as articulações conceituais que nortearam a elaboração do projeto *Who am I?*, o qual é o cerne da intervenção pedagógica que realizei, bem como do plano de ensino que materializou tais articulações em práticas educacionais mediadas inspiradas pelas diretrizes do DUA e pelas macroestratégias do pedagogia do pós-método.

6.1 ARTICULAÇÃO CONCEITUAL: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O DUA E A PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO

Aprender uma língua adicional é uma das formas mais significativas de desenvolver-se. Tal fato insere-se na perspectiva assumida pela THC no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de uma LA. A aprendizagem de uma língua adicional dá-se por meio de diferentes processos, tais como a elaboração de conceitos científicos artificiais, mediação internalização, regulação, fala privada, zona de desenvolvimento proximal, entre outros. Para a THC, a aprendizagem de linguagem amplia a forma de ser e atuar no mundo, uma vez que as fronteiras interculturais diminuem a partir do domínio de uma nova ferramenta linguística. A aprendizagem de uma língua adicional é resultado de um processo de construção de significados realizado em práticas contextualizadas, o qual deve considerar o meio social e histórico em que ela ocorre, uma vez que a aprendizagem de uma língua é uma prática social. Como afirmam Lantolf, Poehner e Thorne (2020, p. 223, tradução minha²¹)

²¹Do original: “Practically speaking, developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life, peer group interaction, public spaces (e.g., restaurants, banks, leisure-time activities, etc.), work places, and above all, for our purposes, formal educational contexts” (Lantolf; Poehner; Thorne, 2020, p. 223).

Na prática, os processos de desenvolvimento ocorrem por meio da participação em contextos culturais, linguísticos e historicamente formados, como a vida familiar, a interação com grupos de pares, espaços públicos (por exemplo, restaurantes, bancos, atividades de lazer, etc.), locais de trabalho e, sobretudo, para os nossos propósitos, contextos educacionais formais.

O ensino de uma língua adicional extrapola o ensino de estruturas gramaticais e/ou o desenvolvimento de seu aspecto instrumental. Língua, cultura e sociedade são elementos que devem ser considerados constituintes do processo que envolve a aprendizagem de uma língua adicional.

A THC enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem e tem como conceito-chave a mediação. A atividade humana é concebida como mediada, e o desenvolvimento humano é investigado dentro das práticas culturais, envolvendo diferentes formas de mediação. Como afirma Ratner (2002 *apud* Lantolf; Poehner; Thorne, 2020, p. 223, tradução minha²²), “a THC argumenta que o funcionamento mental humano é fundamentalmente um processo mediado, organizado por artefatos, atividades e conceitos culturais”. Os autores (Lantolf; Poehner; Thorne, 2020, p. 223, tradução minha²⁴) complementam: “Dentro dessa estrutura, entende-se que os seres humanos utilizam artefatos culturais existentes e criam novos artefatos que lhes permitem regular, ou monitorar e controlar mais plenamente, suas atividades materiais e simbólicas”.

A mediação é, para Vigotski, o processo central no qual o ser humano interage com o mundo e desenvolve suas funções psicológicas superiores, não de forma direta, mas através de instrumentos (ferramentas técnicas) e signos (símbolos, linguagem) que funcionam como meios para transformar a realidade e o próprio psiquismo, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com a ajuda de outros (professor ou pares/colegas). Este conceito, o da ZDP, é, também, um conceito chave da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Figueiredo (2019), a zona de desenvolvimento real está ligada às experiências do sujeito, ao conhecimento independente, ou seja, àquilo que ele é capaz de solucionar sozinho, sejam problemas ou atividades a resolver. Já a zona de desenvolvimento potencial está ligada ao que o sujeito possa realizar com o auxílio de outra pessoa mais experiente, e a zona proximal é o espaço compreendido entre as zonas de desenvolvimento real e potencial, ou seja, entre o que os indivíduos realizam de forma independente e o que realizam com ajuda. O companheiro mais capaz (professor ou os colegas mais experientes) e o instrumento de mediação (aqui nesta tese, as atividades inspiradas no

²² Do original: “SCT argues that human mental functioning is fundamentally a mediated process that is organized by cultural artifacts, activities, and concepts (Ratner, 2002).¹ Within this framework, humans are understood to utilize existing, and to create new, cultural artifacts that allow them to regulate, or more fully monitor and control, their material and symbolic activity” (Lantolf, Poehner; Thorne, 2020, p. 223).

DUA) funcionariam como um andaime (*scaffold*, em inglês), apoiando a aprendizagem ou auxiliando na construção do conhecimento, até que o aprendiz o internalize, tornando-se capaz de executar a tarefa sozinho. Conforme aponta Rego (2014, p. 45):

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

É por meio do contato com o outro que nos desenvolvemos. É nesse sentido que se usa a metáfora do *scaffolding*. O termo cunhado por David Wood, Jerome Bruner e Gail Ross, em 1976, faz alusão às instruções usadas por docentes ou parceiros mais experientes, que possibilitam ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que não seria alcançado sem ajuda de alguém. De acordo com Figueiredo (2019), o conceito de *scaffolding*²³ destaca a importância da instrução e da orientação oferecida pelos professores para o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio do diálogo entre ambos, na realização de tarefas colaborativas, o aprendiz alcança sua autorregulação e expande sua ZDP, conseguindo dessa forma aumentar sua autonomia para concluir uma atividade sozinho. Há seis funções principais para um tutor ou par mais competente, as quais são apresentadas pelos autores Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98). Segundo eles, o tutor deve cativar o aprendiz na tarefa, simplificá-la de forma que fique melhor para executá-la, manter a motivação no sentido de estimular a desempenhá-la, identificar os pontos mais importantes para a realização do problema, reduzir o estresse do aprendiz de modo que ele não se sinta frustrado e por último explicar e dar soluções parciais para a finalização da tarefa.

Diante do exposto, é recomendável que o professor compreenda e conheça os seus alunos em suas particularidades, necessidades, dificuldades e potencialidades, criando um ambiente em que a mediação possa ser eficaz como suporte para o aprendizado, como pressuposto no conceito da ZDP. O avanço no aprendizado só é possível com a assistência e a mediação de outros indivíduos mais experientes, que apoiam e auxiliam na construção do

²³A prática do *scaffolding* não é imune a críticas. Nas palavras de Figueiredo (2019), com as quais concordo, alguns estudiosos criticam o seu uso, pois acreditam que isso possa inibir a criatividade do indivíduo e que esse método possa não ter o propósito de promover o desenvolvimento do aprendiz, mas apenas de solucionar uma tarefa. Para eles, os aprendizes devem ter independência de pensar e assim encontrar maneiras de resolver um problema, em vez de seguir apenas orientações. Porém, devemos considerar que durante o uso do *scaffolding*, o aprendiz está participando ativamente no processo de interação adquirindo o benefício de aprender mais.

conhecimento do aprendiz. Portanto, essas teorias e conceitos convergem na ideia de que o aprendizado é um processo social e interativo, no qual a assistência de outros mais experientes, simbolizada pelo *scaffolding*, é determinante na construção do conhecimento do aprendiz. O principal objetivo é capacitar o aprendiz a desenvolver a habilidade de aprender a aprender, como argumentado por Kumaravadivelu (1994, 2003). Nesse contexto, facilitar a transição do aprendiz de sua zona de conhecimento atual para uma zona proximal de aprendizagem, onde ele possa adquirir novos conhecimentos, é de suma relevância. Para que o *scaffolding* seja bem sucedido a atuação do professor é essencial.

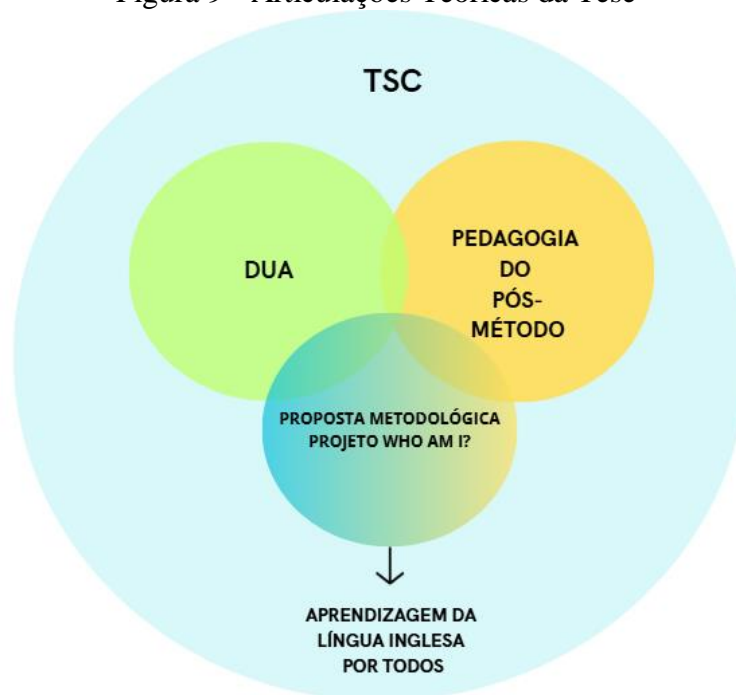
A perspectiva sociocultural alinha-se ao que é preconizado pela pedagogia do pós-método. De acordo com essa abordagem, professores e alunos são parte de uma mesma engrenagem e atuam como colaboradores autônomos, podendo contar com o apoio de estratégias voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, autoavaliação, metacognição e estabelecimento de metas (Kumaravadivelu, 2001). Conforme aponta Figueiredo (2019, p. 75), a THC é essencial para compreender como os professores “pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem”. Ainda de acordo com Figueiredo (2019), há uma necessidade de mudanças na cultura da sala de aula, e essa mudança passa, essencialmente, pelo professor, o qual deve buscar proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes se engajem em atividades passíveis de gerar significativas interações e colaborações. A atitude que se espera do professor é que ele seja esse condutor, exercendo seu papel de mediador. Trata-se do professor intelectual, como afirma Giroux (1997), que atua no processo de desenvolvimento dos seus alunos, ao promover práticas pedagógicas que sejam de fato eficazes para aquele grupo de alunos que o professor tem a sua frente. Embasado em teorias que sustentem o seu agir pedagógico, cabe ao professor reconhecer as barreiras e as potencialidades, pensar formas e elaborar estratégias metodológicas que sejam capazes de promover o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse ponto, reitero a base epistemológica que adoto nesta proposta de intervenção pedagógica. Transito e me fundo nos conceitos oriundos dos estudos de Vigotski ao mesmo tempo que assumo meu compromisso como professora ao assumir que se faz necessário uma alternativa ao método, como postula Kumaravadivelu (1994, 2001).

O pós-método propõe uma ruptura com a ideia de que há uma única abordagem eficaz que pode ser aplicada de forma homogênea em todas as situações de ensino. Kumaravadivelu (2001) aponta que a pedagogia pós-método baseia-se em três parâmetros pedagógicos fundamentais: o parâmetro da **particularidade**, segundo o qual cada sala de aula, cada aluno e cada contexto de ensino são únicos e demandam abordagens com objetivos específicos; da

praticidade, em que o professor deve ser um agente ativo na construção de estratégias pedagógicas, integrando a teoria com a prática cotidiana; e o parâmetro da **possibilidade**, que enxerga o ato de educar e sua relação com a política, fornecendo instrumentos reflexivos necessários para pensar a realidade com o intuito de transformá-la. A proposta de tal estrutura para o ensino de língua adicional consiste em macroestratégias e microestratégias. As macroestratégias configuram uma base teórica a partir da qual os professores podem gerar as suas próprias microestratégias ou técnicas de sala de aula específicas para cada situação.

E é a partir das macroestratégias da pedagogia do pós-método que busco uma aproximação com os princípios de ação do DUA. As diretrizes do DUA passam a ser a principal inspiração para a proposta metodológica do ensino de Língua Inglesa como LA, no contexto de uma escola pública regular. Assim sendo, o DUA configura o princípio de ação da minha proposta, alinhando-se àquilo que Kumaravadivelu nomeou de microestratégias, ou seja, as práticas específicas. O DUA tem por objetivo criar um currículo flexível que seja capaz de ampliar as diferentes formas de um aluno aprender, assim consiste em um conjunto de princípios, bem como constitui um modelo prático que tem por objetivo ampliar as habilidades de todos os estudantes, a fim de que todos evoluam, progridam. Para Alves, Ribeiro e Simões (2013, p. 86), um currículo projetado universalmente responde à diversidade existente nas salas de aula e é planejado desde a sua concepção com objetivos, métodos, materiais e avaliações que busquem reduzir as barreiras, as dificuldades dos alunos, oferecendo apoio e suporte à aprendizagem de um maior número de alunos. Além disso, o DUA permite que os docentes lancem mão de uma variedade maior de estratégias de ensino. E é nesse ponto em que os princípios do DUA podem ser articulados com a pedagogia do pós-método, abordagem de ensino de inglês como língua adicional adotado pela presente investigação. As diretrizes do DUA servem de base, suporte e inspiração para a elaboração de uma metodologia de ensino abrangente e eficaz que possibilite a aprendizagem por todos, independentemente de seu nível de proficiência ou de suas limitações físicas e/ou intelectuais. Tal articulação teórica pode ser observada na Figura 9.

Figura 9 - Articulações Teóricas da Tese



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O DUA, com seus princípios de múltiplos meios de apresentação, expressão e engajamento, e considerando os meios de acesso, apoio e funções executivas, oferece uma estrutura adaptável para a criação de um ensino inclusivo. Tal fato é crucial para a abordagem pós-método, que defende a flexibilização do ensino às necessidades específicas dos alunos. O professor passa a pensar e agir de maneira inovadora, planejando suas aulas com vistas a atender às diversas necessidades de aprendizado. Isso reforça a ideia do professor como um intelectual que constrói sua própria prática pedagógica. Ao focar em oferecer diversas opções para que os alunos aprendam e demonstrem seu conhecimento, o DUA contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem sensível e engajador, alinhado com os princípios do pós-método, como pode ser observado no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 - Pontos de convergência entre as Diretrizes do DUA e as Macroestratégias da pedagogia do pós-método

	PRINCÍPIO DE ENGAJAMENTO	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO	PRINCÍPIO DE AÇÃO E EXPRESSÃO
MEIOS DE ACESSO	Diretriz 7: Planejar ações para acolher interesses e identidades.	Diretriz 1: Planejar ações para percepção. Interagir com conteúdos flexíveis que oferecem múltiplas modalidades e perspectivas.	Diretriz 4: Planejar ações para promover a interação. Oferecer interações com materiais e ferramentas acessíveis.
	Macroestratégia 9: Assegurar a relevância social. Macroestratégia 10: Aumentar a conscientização de aspectos culturais.	Macroestratégia 1: Potencializar as oportunidades de aprendizagem.	Macroestratégia 3: Facilitar negociações durante a interação.
MEIOS DE APOIO	Diretriz 8: Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência. Enfrentar desafios com foco e determinação.	Diretriz 2: Facilitar o acesso à linguagem e símbolos. Comunicar-se por meio de linguagens que criem um entendimento compartilhado.	Diretriz 5: Planejar ações para expressão e comunicação. Criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem.
	Macroestratégia 4: Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.	Macroestratégia 2: Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.	Macroestratégia 8: Integrar as habilidades linguísticas.
MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO	Diretriz 9: Planejar ações para desenvolver a competência emocional.	Diretriz 3: Planejar ações para construir o conhecimento. Construir significado e gerar novas formas de compreender e entender.	Diretriz 6: Planejar ações para desenvolvimento de estratégias.
	Macroestratégia 6: Ativar a capacidade de descoberta.	Macroestratégia 5: Estimular a conscientização linguística. Macroestratégia 7: Contextualizar o insumo linguístico.	Macroestratégia 1: Potencializar as oportunidades de aprendizagem. Macroestratégia 6: Ativar a capacidade de descoberta.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Heredero (2025) e Kumaravadivelu (2003, p. 39-40).

Através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite responder às características e necessidades de todos os alunos. É importante flexibilizar o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender, bem como o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo. Na perspectiva do CAST (2011), a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por Vigotski, que se ocupou do processo

de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças. A importância de se estabelecerem práticas mediadas que favoreçam a aprendizagem configura um dos pontos-chave do DUA. De acordo com Duarte (2025, p. 83), a abordagem do DUA baseia-se no conceito de andaimes, os quais se caracterizam como suportes temporários, geralmente fornecidos por um especialista ou professor, que permitem que os alunos iniciantes em algum domínio desenvolvam conhecimento ou habilidades com eficiência e entusiasmo. Esses suportes são reduzidos à medida que o iniciante desenvolve as habilidades necessárias, o que se pode associar ao conceito da ZDP, como explicado anteriormente.

Munida de tais evidências e dados, busquei, por meio da elaboração de práticas pedagógicas mediadas, ancoradas nos princípios do DUA, promover um ensino particular, prático e possível, levando em conta o ambiente sociocultural, político e as necessidades específicas dos alunos, tal como pressupõe a pedagogia do pós-método. Passo a descrever a seguir o modo como se deu o planejamento do projeto que contempla as ações da minha proposta de intervenção pedagógica.

6.2 PLANEJANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A GÊNESE DO PROJETO *WHO AM I?*

Quando se trata de educar uma das poucas certezas que temos é a de que não existe algum tipo de receita ou de mapa que dite o passo a passo. Contudo, educar não pode ser fruto de algum acaso ou resultado fortuito. Muito pelo contrário: educar envolve um complexo processo em que professores e alunos são colocados em contato e em mútua colaboração tendo um objetivo em comum que é a aprendizagem. Professor e aluno são convocados para uma missão: produzir conhecimento. Ter ciência de que professor e aluno são parceiros nessa jornada é algo de fundamental importância.

Cada um traz consigo crenças e vivências que terão grande relevância no modo como tal missão conjunta se desenvolverá e se ela logrará êxito. As convicções são da ordem das bases epistemológicas assumidas pelo professor ao entrar em uma sala de aula, assim como as crenças que os alunos têm a respeito daquilo que eles já conhecem sobre o objeto de estudo e das habilidades que eles acreditam ter ou não ter. Contudo, a jornada se fará no caminho. Ao adentrar em uma sala de aula a única certeza é a de que o objetivo-fim é promover a aprendizagem e o desenvolvimento por cada um e por todos.

A partir deste momento passo a narrar as etapas que compuseram o planejamento da intervenção pedagógica. Fazem parte deste momento a Etapa 1 (“Análise Documental”) e a Etapa 2 (“Planejamento”), tais como descritas no capítulo anterior. Antes de iniciar minha narrativa, quero fazer um esclarecimento sobre o ato de narrar em uma pesquisa de abordagem sociocultural. Trabalhar com pesquisa qualitativa de tal abordagem envolve uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. E mais, inverte-se a situação, uma vez que se passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. Como bem pontua Freitas (2002, p. 23), “o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele”. Cada momento de interação apresenta-se com um pequeno recorte, um fragmento. O que se observa não é apenas a conduta de um dos sujeitos, mas sim a ação humana, a qual é a unidade de análise para a THC, a qual precisa ser descrita e interpretada nos momentos em que os indivíduos interagem, na relação dialética estabelecida entre os pares. Ciente disso, optei por narrar esses momentos que se sucederam durante a intervenção pedagógica. A escrita narrativa envolve um processo permanente de reviver, lembrar, permitindo assim a compreensão das situações, de episódios guardados na memória. Conforme apontam Aguiar e Ferreira (2021, p. 3):

Uma narrativa é composta por uma sequência original de situações vividas, permeada por emoções e ligações com outras memórias e imagens. Ao prazer de contar uma/a sua história, acrescenta-se a seleção e organização pela pertinência do que parece relevante ao interlocutor e ao contexto presente, bem como ao tempo que se tem para narrar e o que se objetiva com ela.

Ciente disso, relembro e retomo as falas, os diálogos, buscando identificar neles pistas, indícios que me ajudariam a responder minha pergunta de pesquisa: “De que forma o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, em uma perspectiva de educação por todos e para todos, podem ser potencializados a partir da construção de práticas educacionais mediadas inspiradas no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)?”. Meu olhar e meus ouvidos se voltaram, em especial, para os seguintes pontos: abordagem metodológica (o ato de ensinar); autoidentificação (como o aluno se percebe) e aprendizagem (o que se aprendeu e se aprendeu).

Dito isso, passo agora a explorar as duas etapas que deram forma ao projeto que constitui o cerne da proposta de intervenção pedagógica, ou seja, a “Etapa 1: Análise Documental” e a “Etapa 2: Plano de Ensino”.

6.2.1 Etapa 1: Análise Documental

O início da etapa da construção dos dados se deu a partir de duas perguntas: Quem será meu aluno? Qual é o “Inglês” (a ser) ensinado? Tratam-se de perguntas que, como professora, sempre me faço ao pensar como planejar as atividades de um novo ano letivo. Ter presente qual a minha opção de abordagem metodológica, minha intenção de prática docente, qual metodologia utilizar, quais os objetivos para cada trimestre, e ter isso alinhado ao conhecimento sobre quem serão meus alunos, configuram o terreno sobre o qual darei meus passos como professora. Não vejo outra forma de poder promover um ensino de qualidade e que considere cada turma e cada aluno em suas particularidades senão realizando esse tipo de questionamentos. Perguntas em mente, era chegada a hora de buscar as respostas. E assim, debrucei-me sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) e fui em busca de contato com o setor de atendimento aos alunos, particularmente, o setor responsável pelos alunos de AEE. Os dados levantados a partir de então formularam as respostas necessárias para que eu pudesse passar para a etapa seguinte que foi a elaboração do plano de ensino.

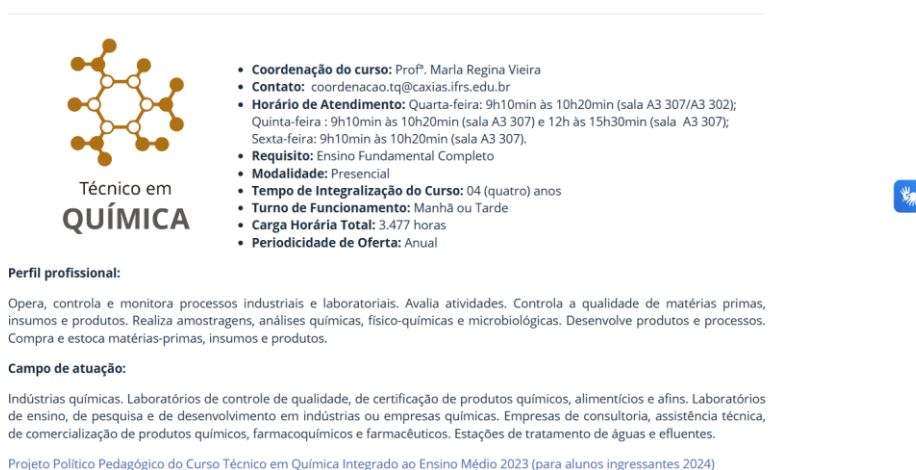
A primeira etapa contemplou a análise dos documentos que norteiam e balizam o ensino do componente curricular “Inglês Instrumental”, bem como a análise dos dados educacionais dos alunos. Assim sendo, defini como objetivos identificar a abordagem metodológica utilizada no ensino da Língua Inglesa no contexto do curso em questão e saber quem são os alunos, se possuem algum tipo de necessidade educacional especial e, se sim, de que tipo. Para tanto, utilizei como instrumentos de pesquisa a Matriz Curricular do Curso (ementa da disciplina, objetivo geral do componente curricular, referências bibliográficas básicas e complementares) e as fichas de acompanhamento onde constam as informações sobre os alunos que apresentam algum tipo de deficiência (PCDs) e/ou neurodivergência. Este levantamento foi feito na metade do mês de fevereiro, logo após o início do ano letivo. A análise da matriz curricular foi realizada consultando o site da instituição, na página destinada ao curso de Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. As informações sobre os alunos e sobre o atendimento que recebem foram disponibilizadas pela TAE A, após contato realizado por e-mail e, posteriormente, por ligação telefônica. Após a conversa, os dados foram liberados para que eu pudesse acessá-los via planilha compartilhada no *Google Drive*.

E, assim, me pus em ação. Foi a busca por respostas a duas perguntas iniciais que me levaram a analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso, a esclarecer alguns pontos com a direção de ensino e com o professor titular/responsável, além de verificar a documentação referente aos atendimentos realizados pelo NAPNE da instituição e compreender como,

efetivamente, esses são realizados e quem se beneficia deles. Os dados construídos a partir das respostas obtidas foram de suma importância para a etapa que se seguiu e que envolveu o desenvolvimento do plano de ensino da intervenção pedagógica.

Meu contato com o PPC se deu por meio de uma pesquisa realizada no site da instituição. Ao acessar a página do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio Integrado, foi possível obter as informações mais genéricas sobre ele, tais como coordenação e carga horária e, também, acessar, via link específico, o PPC vigente, tal como pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 - Recorte da página do curso no site da instituição Química



Técnico em QUÍMICA

- **Coordenação do curso:** Profª. Marla Regina Vieira
- **Contato:** coordenacao.tq@caxias.ifrs.edu.br
- **Horário de Atendimento:** Quarta-feira: 9h10min às 10h20min (sala A3 307/A3 302); Quinta-feira: 9h10min às 10h20min (sala A3 307) e 12h às 15h30min (sala A3 307); Sexta-feira: 9h10min às 10h20min (sala A3 307).
- **Requisito:** Ensino Fundamental Completo
- **Modalidade:** Presencial
- **Tempo de Integralização do Curso:** 04 (quatro) anos
- **Turno de Funcionamento:** Manhã ou Tarde
- **Carga Horária Total:** 3.477 horas
- **Periodicidade de Oferta:** Anual

Perfil profissional:

Opera, controla e monitora processos industriais e laboratoriais. Avalia atividades. Controla a qualidade de matérias primas, insumos e produtos. Realiza amostragens, análises químicas, físico-químicas e microbiológicas. Desenvolve produtos e processos. Compra e estoca matérias-primas, insumos e produtos.

Campo de atuação:

Indústrias químicas. Laboratórios de controle de qualidade, de certificação de produtos químicos, alimentícios e afins. Laboratórios de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento em indústrias ou empresas químicas. Empresas de consultoria, assistência técnica, de comercialização de produtos químicos, farmacocímicos e farmacêuticos. Estações de tratamento de águas e efluentes.

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio 2023 (para alunos ingressantes 2024)

Fonte: Recorte feito pela autora, a partir de <<https://ifrs.edu.br/caxias/cursos/cursos-tecnicos/quimica-integrado/>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

A análise que realizei sobre o PPC teve dois principais focos: observar o modo como a questão da acessibilidade e adequações curriculares para alunos com necessidades específicas é abordada e verificar o programa do componente curricular “Inglês Instrumental”. Sobre o primeiro foco, algumas informações importantes. O trecho que trata da temática da inclusão aparece como uma seção - seção 8.5.1, “Acessibilidade e Adequações Curriculares para Estudantes com Necessidades Específicas” - dentro do subcapítulo 8.5, intitulado “Acompanhamento Pedagógico”, o qual está inserido no capítulo 8, “Matriz Curricular”. Trata-se de um trecho curto, que opto por reproduzir na íntegra, como segue (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, 2023):

8.5.1 ACESSIBILIDADE E ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

O Campus Caxias do Sul, com o propósito de atender às exigências da implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que demandam a reestruturação das abordagens pedagógicas tanto para a educação especial quanto para a educação comum, adotou em 2020 um instrumento fundamental focado no progresso individual dos estudantes especiais, o Plano Educacional Individualizado (PEI), implementado no IFRS através da Instrução Normativa da PROEN (IN n. 07/2020).

O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, construída em conjunto por educadores, pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), pelo Setor Pedagógico, pela Assistência Estudantil, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante. O seu objetivo é otimizar o processo de ensino e aprendizagem para indivíduos com deficiência (seja de natureza física, intelectual ou sensorial), transtorno do espectro autista, altas habilidades/ superdotação, ou outras especificidades cuja condição do estudante demande flexibilizações pedagógicas com a finalidade de garantir a acessibilidade curricular.

Também está previsto apoio discente aos estudantes especiais no que concerne ao NAPNE, numa perspectiva dinâmica e integradora, contando atualmente com técnicos especializados em necessidades especiais e um novo Laboratório de Acessibilidade e Ações Inclusivas (LAAI), um espaço mediador da inclusão escolar baseado nos princípios da acessibilidade e do desenho universal, ressaltando-se que o Campus está equipado com banheiros acessíveis, rampas de acesso, cadeiras de rodas e piso tátil para maior comodidade das pessoas com necessidades especiais.

O texto, bastante conciso, enfatiza a obrigatoriedade da garantia de acessibilidade e de adequação curricular, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e apresenta como resposta institucional a tal elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), implementado no IFRS através da Instrução Normativa da PROEN (Instrução Normativa n. 07/2020). Este importante documento configura “uma proposta pedagógica compartilhada, construída em conjunto por educadores, pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), pelo Setor Pedagógico, pela Assistência Estudantil, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante”. O PEI deve otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades, de forma individualizada. Nele devem ser registradas “as estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele”. Nesse cenário, reforça-se a importância do NAPNE da instituição, o qual acaba sendo definido como o ponto de apoio para toda

comunidade escolar no que tange à questão da acessibilidade e inclusão, e enfatiza-se a importância da elaboração do PEI. Assim sendo, busquei obter, por meio de uma troca de mensagens com a Técnica Administrativa em Educação, aqui identificada como TAE A, a qual exerce, atualmente, a função de secretária do NAPNE, maiores informações sobre o funcionamento do núcleo e sobre os PEIs.

Na conversa que ocorreu de forma virtual, via troca de mensagens de texto e de áudio no *Whatsapp*, propus cinco questões:

1. Quem integra o NAPNE? Qual a estrutura organizacional?;
2. Qual a formação dos integrantes? Há a exigência de formação específica de educação inclusiva?;
3. Como funcionam os PEIs? Os docentes têm apoio na elaboração do plano e na adaptação das atividades?;
4. São feitas formações regulares para a equipe e para os docentes em relação à educação inclusiva?;
5. Fica registrado nas fichas dos alunos a forma de ingresso, se cota ou acesso universal?

Procurei reiterar a importância de esclarecer tais pontos, visto que a análise da documentação oficial contida no PPC era bastante vaga, ou seja, a conversa realizada informalmente traria informações mais precisas quanto ao real funcionamento do núcleo e da elaboração e execução dos PEIs. De forma solícita, a TAE A respondeu a todas às perguntas propostas e, também, disponibilizou o acesso à pasta do NAPNE compartilhada no *Google Drive*. Nesta pasta estava contida a listagem de todos os alunos atendidos pelo NAPNE, as fichas de orientação docente, as quais contém as informações específicas de cada um dos alunos, bem como os PEIs. Todas essas informações foram cruciais para a elaboração do meu plano de ensino. Somente tendo conhecimento sobre quem é meu aluno é que eu poderia planejar as minhas ações como docente. Ao me propor investigar como práticas educacionais significativas, inspiradas no DUA, com foco na mediação pedagógica, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio é mister que eu tenha conhecimento sobre quem são os meus alunos e quais as suas necessidades educacionais especiais (sempre que houver).

Das respostas fornecidas pela TAE A, destaco as que abordam o modo de atuação do núcleo. Segundo ela, o NAPNE organiza-se em forma de núcleo e de setor. O NAPNE setor conta uma servidora efetiva, com o coordenador, que é um professor de Geografia e terceirizados ou bolsistas, que são os cuidadores e as cuidadoras e intérpretes de Libras. Até pouco tempo atrás, o setor contava com uma psicopedagoga, que acabou deixando a instituição

em virtude das questões contratuais, visto ser uma funcionária terceirizada. Espera-se que esta profissional retorne em breve. Além disso, há a expectativa da vinda de uma professora ou professor de AEE. Já o Núcleo propriamente dito é composto por ela, a secretária, o coordenador e quatro docentes da instituição. Não há uma exigência de formação na área da educação inclusiva para os integrantes do núcleo. Conforme o que consta no art. 6º do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS, documento oficial que regula e normatiza as ações do núcleo no âmbito de todo o IFRS, citado na Resolução do Consup nº 025/2024, “a coordenação será exercida por um servidor efetivo do quadro de pessoal do campus do IFRS, preferencialmente com conhecimento e/ou experiência na área, designado pela direção-geral”. Para os demais integrantes do núcleo não há uma exigência de formação específica.

Especificamente sobre os PEIs, seguem alguns dados oriundos das falas da TAE A. Os docentes têm apoio na elaboração do PEI. Se eles necessitam desse apoio, podem procurar o NAPNE. Os professores novos que chegam à instituição recebem uma orientação, feita por meio de uma conversa, em que se informam as características dos alunos do AEE e se encaminham as fichas de orientação docente, conforme Figura 11, a seguir, na qual constam as informações sobre o nome, curso, turma do aluno, seu histórico e diagnóstico, além de sugestões de estratégias didáticas para uma atuação pedagógica significativa e algumas referências bibliográficas, indicadas a partir do diagnóstico.

Figura 11 - Ficha de Orientação Docente



Nome do Estudante:
Curso:
Turno:

Diagnóstico e histórico do estudante:
Sugestões de estratégias didáticas para uma atuação pedagógica significativa:
Referências bibliográficas:

Fonte: Ficha elaborada pelo NAPNE, *Campus Caxias do Sul* - IFRS.

O NAPNE setor conta com bolsistas que auxiliam na questão da produção de jogos ou outros materiais pedagógicos, os quais podem ser desenvolvidos no “FABLAB Caxias do Sul” (Laboratório de Fabricação do *Campus Caxias do Sul*), um espaço *Maker*, que integra o *habitat* de inovação do *Campus*. Frisa-se que o preenchimento dos PEIs é de responsabilidade de cada docente, o qual deve ter conhecimento das necessidades específicas de seus alunos e deve pensar nas melhores estratégias para promover a aprendizagem dentro de seu componente curricular. O NAPNE disponibiliza um modelo (Figura 12), o qual deve ser preenchido trimestralmente e, posteriormente, inserido na pasta compartilhada no *Google Drive*.

Figura 12 - Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI)

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Nome do estudante:
 Curso:
 Componente curricular:
 Ano — semestre/trimestre:
 Docente:
 Coordenador do curso:

Acessibilidades e/ou adaptações razoáveis curriculares
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
METODOLOGIA
AValiação
PARECER

Assinatura do Docente:

Fonte: Elaborado pelo NAPNE, *Campus Caxias do Sul* - IFRS.

Ressalto a importância dessa dinâmica dentro do escopo da atividade docente como um todo e, especificamente, para a realização da minha proposta de intervenção. As informações que eu recebi orientaram as atividades que seriam desenvolvidas de modo a contemplar todos os alunos. Pontuo que a existência de um núcleo de apoio como o NAPNE é de suma importância, sendo um importante dado referente ao **Indício 2** (Quem são os alunos que integram a turma e como eles são atendidos pelos setores responsáveis?) na identificação de quem será/é o meu aluno. Não é possível que se promova um ensino que seja capaz de contemplar a todos se não estamos cientes, como docentes, de qual é a nossa realidade dentro de uma sala de aula. O professor, assim como os alunos e seus familiares e responsáveis, precisam entender que não estão sós e que cada um tem direitos e deveres. Ao realizar essa articulação entre as informações advindas dos familiares e responsáveis, assim como aquelas obtidas a partir dos próprios alunos, somado ao subsídio teórico que a formação e o conhecimento de quem tem experiência na área da inclusão proporciona, o NAPNE assume o papel de um grande aliado nos processos de ensino e aprendizagem.

A fala da TAE A indicou alguns desapontamentos com a falta de interesse por parte da comunidade escolar em atividades de formação. Segundo ela, a troca de experiências é extremamente valiosa para a promoção de um ambiente de aprendizagem. Tendo em vista que os convites para rodas de conversa e para atividades de formação costumam ter baixa participação, os conselhos de classe, realizados ao final de cada trimestre, assumem um lugar de destaque. Ela assinala que esses momentos são muito positivos, pois neles os professores trazem as suas angústias em relação aos alunos e, por meio de um diálogo com a equipe pedagógica, com os outros docentes e com o NAPNE, é possível fazer encaminhamentos não só para os alunos, mas para as famílias, que muitas vezes são chamadas para viabilizarem outros tipos de ações/terapias a fim de auxiliar no desenvolvimento dos seus filhos. A troca de experiências exitosas também é algo significativo. Ouvir o que os colegas fizeram e que foi eficaz, o modo como eles atuaram e que teve resultados na aprendizagem é uma prática que tende a agregar muito.

Concluída as observações sobre o funcionamento do NAPNE e tendo as informações sobre as particularidades dos meus alunos conhecidas, procurei saber mais sobre a abordagem metodológica adotada pela instituição em relação ao ensino do inglês. Para tanto, voltei meu olhar novamente para o PPC. Dentro do capítulo 8, que apresenta a Matriz Curricular do Curso, encontra-se o subcapítulo 8.1 Programa por Componente Curricular. Embora já apresentado nesta tese no capítulo 6, trago aqui de forma mais esmiuçada o programa do componente curricular “Inglês Instrumental”, nome dado ao componente que tem a Língua Inglesa como seu objeto de ensino e de aprendizagem. Inicio justamente fazendo algumas considerações sobre o nome, apresentado na Figura 13.

Figura 13 - Programa por Componente Curricular - Inglês Instrumental

Componente Curricular: Inglês Instrumental	Carga Horária (hora-relógio): 66 horas
Carga horária presencial (hora-relógio): 66 horas	Carga horária a distância (hora-relógio): 0 horas
Objetivo geral do componente curricular: Proporcionar o conhecimento da língua inglesa enquanto ferramenta para a formação geral, proporcionando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica.	
Ementa: Aquisição da língua inglesa enquanto instrumento sociolinguístico para a constituição do sujeito, para o desenvolvimento da cognição, como ferramenta de acesso aos bens culturais da sociedade e à qualificação para o mundo do trabalho. Análise e emprego de estruturas gramaticais da língua inglesa, a partir do conhecimento prévio do aluno, com a utilização do suporte da língua portuguesa. Prática das habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, com ênfase na leitura e compreensão de textos de diversos gêneros textuais. Desenvolvimento da consciência linguística e da comunicação em língua estrangeira através de situações de uso real da língua em textos autênticos, orais e escritos, específicos de sua área de formação.	
Referências Básicas: MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura . São Paulo: Textonovo, 2000. MURPHY, R. Essential grammar in use . Cambridge: University Press, 2007.	
TORRES, N. Gramática prática da língua inglesa . São Paulo: Saraiva, 2007.	
Referências Complementares: BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching . New York: Pearson, 2007. DIAS, R. Inglês instrumental: leitura crítica . Belo Horizonte: Mazza, 1988. EVARISTO, S. <i>et al.</i> Inglês Instrumental: Estratégias de leitura . Teresina: Halley S.A Gráfica e Editora, 1996. GRABE, W. Reading in a second language . New York: Cambridge University Press, 2009. LIBERATI, F. C. Inglês . São Paulo: Blucher, 2012.	

Fonte: Extraído do PPC (2023).

A escolha pelo nome do componente é bastante reveladora: “Inglês Instrumental”. Enfatizo o termo qualificador do sintagma: “instrumental”. Eis aí um importante dado sobre o **Indício 1** (Qual a abordagem metodológica para o ensino da Língua Inglesa se depreende a partir da ementa e dos objetivos contidos no PPC do curso?). Como discorri no capítulo 4, a escolha metodológica revela o modo como o professor encara seu objeto de estudo e quais seus objetivos de aprendizagem. O inglês instrumental, tradução do termo *English for Specific Purposes* (ESP), é uma abordagem centrada no estudo da língua inglesa para fins específicos. Um de seus objetivos é desenvolver habilidades de leitura e compreensão desses materiais, permitindo que os estudantes obtenham informações relevantes e utilizem-nas em suas áreas de

estudo ou trabalho. Para tanto, empregam-se técnicas para identificação das ideias principais de um texto, tais como a técnica de *Skimming* e de *Scanning*. Essa constatação é confirmada com a leitura da ementa do componente curricular e das referências bibliográficas, como se pode observar na Figura 14.

As informações trazidas no objetivo, ementa e referências servem de **indícios** de que a abordagem adotada prioriza o desenvolvimento de uma das habilidades linguísticas, a leitura, adotando uma perspectiva que vai ao encontro de um ensino técnico, de caráter bancário como postulava Paulo Freire. O que se espera dos alunos é que eles sejam capazes de aplicar técnicas que os façam ser proficientes na capacidade de compreensão de textos técnicos e científicos. Não há uma preocupação em ensinar um novo idioma sob o viés de ampliação do conhecimento linguístico e cultural, no desenvolvimento de um ensino que promova a capacidade de transformação da realidade, oportunizando aos alunos uma participação mais ativa, mais ampla. Trata-se de uma abordagem reducionista, limitada e limitante, a qual se opõe fortemente ao que eu acredito e defendo quanto à abordagem de ensino de ILA. Defendo o ensino da Língua Inglesa em seu status de “Língua Franca” tal como preconizado pela BNCC (Brasil, 2018, p. 242). Assim sendo, por se materializar “em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo”. De acordo com Duboc (2014, p. 210), em um mundo globalmente em contato, “a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos”.

Minha proposta pauta-se, como mencionado no capítulo 4, nos princípios da pedagogia do pós-método, ou seja, defendo uma abordagem que não apresenta um método único e que defende a ideia de que cabe ao professor criar e adaptar as estratégias de ensino para que as necessidades específicas dos alunos possam ser contempladas. O que se almeja é que o contexto social e cultural devam ser levados em consideração e que, por meio do ensino, o professor seja capaz de promover a autonomia e a criticidade em seus alunos.

Feitas essas considerações, entendi que se fazia necessário ter uma conversa com o professor responsável pela turma e, também, com a direção de ensino do *Campus*. Precisava alinhar os aspectos práticos da intervenção, como período de atuação, elaboração de plano de aula, registros das presenças, dos conteúdos e das avaliações. Precisava, também, explicar minha proposta, expor meus objetivos e ter o aval por parte deles quanto à abordagem

metodológica que eu iria utilizar, visto ser bem diferente da prevista no programa do componente curricular.

Em meados de fevereiro de 2025, fui recebida pelo diretor de ensino da instituição que me recebeu e me acolheu de forma amistosa e disposta. Apresentei a ele minha proposta de investigação, esclareci qual seria minha conduta em termos dos aspectos éticos da pesquisa e alinhei o período em que faria a intervenção. Nessa mesma conversa, busquei me certificar sobre qual o PPC que estava em vigor para que eu pudesse fazer a verificação da matriz curricular, ementa, objetivos e bibliografia definidas para o componente curricular “Inglês Instrumental”. O diretor explicou que o plano de ensino deveria ser alinhado com o professor responsável e que os registros formais deveriam seguir a cargo do professor, ou seja, eu deveria me remeter ao professor que, por sua vez, se remeteria à coordenação de ensino e esta à direção.

Assim sendo, agendei uma reunião com o professor responsável. A conversa, que aconteceu via *Google Meet*, foi bastante agradável e produtiva. Soube que se tratava de um professor substituto que estava na instituição há pouco mais de um ano. Sua atuação se dava no componente curricular “Inglês Instrumental” em turmas de ensino médio técnico e na modalidade PROEJA e, também, no ensino superior, nos cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Metalúrgica e de Tecnólogo em Processos Gerenciais. Sua formação é em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, com mestrado em Letras e, atualmente, é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvendo pesquisa em Estudos de Literatura. Nesse momento, expus os objetivos da minha pesquisa e frisei que a minha intenção era trabalhar na perspectiva do pós-método, ou seja, não me ater a um método específico, mas sim utilizar uma abordagem mais contextualizada, por meio da qual se desenvolvam as quatro habilidades e a consciência crítica do aluno, atentando para as especificidades da turma. Tendo a ciência de que nem sempre o que se encontra no papel, no documento oficial é, de fato, o que se faz em sala de aula, questionei-o sobre a abordagem de ensino prevista no programa do componente curricular, ou seja, uma abordagem mais instrumental. Ele afirmou que, embora não concordasse com esse tipo de abordagem de ensino, procurava seguir aquilo que estava previsto no PPC. O fato de ser professor substituto, segundo ele, não possibilitava que ele tivesse uma maior autonomia na escolha metodológica, preferindo cumprir o objetivo e a ementa da disciplina. Indaguei se tal mudança de abordagem metodológica não causaria dificuldades para que ele desse seguimento ao planejamento que ele já havia feito e ele assegurou que não haveria problema e que acreditava que seria interessante termos dados comparativos vindo dos alunos a partir do contato com as duas diferentes abordagens. Essa comparação serviu de um **indício** relevante e

pôde ser verificada em uma atividade de *feedback* realizada junto aos alunos em momento posterior à intervenção pedagógica, já ao final do segundo trimestre quando a turma estava sob a responsabilidade dele. Esses dados serão apresentados e analisados no próximo capítulo. Além disso, fizemos as combinações quanto ao preenchimento do diário de classe (registro de presenças e conteúdos programáticos) e sobre as avaliações. Acertamos que eu ficaria responsável por fornecer as informações ao final do trimestre, via planilha compartilhada, e o professor responsável faria a inserção dos dados no sistema oficial. Ressalto que o professor deu toda a autonomia para que eu pudesse conduzir as aulas, o que foi de suma importância para a construção inicial do meu plano de ensino e execução da intervenção. Findada a conversa, busquei ter presente as informações oriundas da base de dados do NAPNE e as obtidas junto ao diretor e professor responsável, fiz os ajustes necessários no meu plano de ensino e me preparei para o encontro com os alunos.

6.2.2 Etapa 2: Plano de Ensino

A segunda etapa teve por objetivos fazer com que os alunos me conhecessem e tivessem ciência sobre a proposta de intervenção pedagógica e, também, obter um maior conhecimento sobre quem eram os alunos, suas potencialidades e dificuldades, nível de proficiência e necessidades educacionais especiais. Estar munida de tais informações sobre os alunos era algo fundamental para que eu pudesse reelaborar de forma mais assertiva o meu plano de ensino.

Era chegado o momento do encontro com os alunos. Depois de meses e meses imersa em teorias e planejamentos, estava agora frente a frente com os alunos. Embora eu atue como professora há mais de vinte anos, a ansiedade, a expectativa de um início de ano sempre se faz presente. Entendo esse “frio na barriga” como algo extremamente positivo: vejo como um sinal de que continuo fascinada e empolgada por ser professora. Dessa vez, ao nervosismo costumeiro de receber uma nova turma somava-se a ser uma etapa fundamental da minha pesquisa. E como em todo início de jornada, era necessário que eu e os alunos fôssemos apresentados. E assim, no dia 24 de fevereiro de 2025, às 7h30 de uma manhã de segunda-feira, fui conduzida pelo professor responsável para o meu primeiro encontro com os alunos.

Nossa primeira conversa aconteceu, inicialmente, de forma mediada pelo professor responsável. O professor me apresentou à turma e, feito isso, nos deixou a sós para que pudéssemos nos conhecer melhor. Em breves palavras, falei sobre mim, sobre minha família, minha formação e minha trajetória profissional. Falei sobre a razão de eu estar ali, sobre a minha pesquisa. Procurei frisar a importância que eles já tinham e que teriam para que eu pudesse ter

uma experiência exitosa na construção da minha tese. E então passei a palavra para eles. Um a um eles foram se apresentando, basicamente dizendo seus nomes e idades. Alguns se aventuraram a falar um pouco mais e falaram sobre sua relação com a Língua Inglesa, se era algo que gostavam ou não. Esse momento foi bastante rico, pois oportunizou aos alunos um espaço de fala, o que pôde ser percebido no registro feito em meu Diário de Observação:

Chegada a sua vez de se apresentar, o aluno A20 enfatizou que inglês era a sua “matéria favorita”, que sabia muitas coisas porque gostava de jogos online. Usando um tom de voz mais baixo, e valendo-se de que estava sentado bem próximo a mim, ele me disse que era autista e que também tinha TDAH. Disse a ele que ter essa informação era muito importante e que voltaríamos a falar melhor sobre isso. Fiquei feliz de perceber que ele já se sentia à vontade para dividir comigo aquela informação. As apresentações seguiram. A aluna A22 se apresentou e perguntou sobre o tempo que eu ficaria com a turma. O tom que ela empregou era de quem estava se sentindo à vontade e acolhida. O clima era de respeito, havia uma afabilidade no ar. Anos de sala de aula nos garantem uma certa capacidade de poder “ler” os alunos. E naquele momento o que eu podia ler de seus gestos e expressões era de que teríamos um convívio tranquilo e produtivo.

(Registro em Diário de Observação, 24/02/2025)

Passado esse primeiro contato, passei a parte mais “burocrática”. Fiz uma breve apresentação (Apêndice F) sobre a minha pesquisa, expondo sua temática e objetivos em linhas gerais e em linguagem que eles poderiam compreender. Nesse momento, algumas manifestações surgiram, como registrado a seguir:

A aluna A22 manifestou curiosidade sobre o que seria o DUA e enfatizou a importância de podermos trabalhar com as quatro habilidades, ou seja, leitura, compreensão oral, escrita e produção oral. Nas palavras dela, “Eu gostaria de aprender inglês além do enfoque instrumental ... desenvolver outras habilidades além da leitura”.

(Registro em Diário de Observação, 24/02/2025)

Tal fala me remeteu à questão da escolha metodológica (**Indício 1**) e a importância de buscar métodos que mais se alinhem e que atinjam as expectativas dos alunos, respeitando suas

limitações, mas também reconhecendo e explorando suas potencialidades. Findadas as apresentações, encerrei nosso primeiro contato sinalizando quais seriam os passos a serem dados na aula seguinte, no caso, a explicação sobre os aspectos éticos da pesquisa e a aplicação do formulário de sondagem

Assim sendo, o nosso segundo encontro, no dia 28 de fevereiro de 2025, foi destinado às apresentações e explicações sobre os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TALE E TCLE) e ao preenchimento do formulário de sondagem. O TCLE foi enviado para a casa para que os pais e/ou responsáveis pudessem assinar e retornar assinado na aula seguinte. O TALE, por sua vez, foi disponibilizado de forma impressa e, também, no formato virtual, compondo a seção 1 do formulário de sondagem. Enfatizo que todos os alunos, bem como seus pais e/ou responsáveis assinaram os respectivos termos.

Interessava saber quem eram os meus companheiros de percurso. Embora eu já tivesse em mãos um pequeno dossiê sobre alguns alunos, aqueles que são atendidos pelo NAPNE e que possuem algum tipo de necessidade educacional especial, era preciso conhecer mais e além. Uma roda de conversa foi iniciada. A conversa, em língua portuguesa, buscava respostas para alguns questionamentos feitos pela professora/pesquisadora: “Quem sou eu? Como o inglês está presente na minha vida? O que eu tenho de expectativas em relação ao ano letivo e em relação à proposta de intervenção pedagógica?”. Cada um dos alunos pode falar sobre si, sobre suas vivências em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, suas limitações, potencialidades e expectativas. As manifestações, em sua maioria, apontavam que a Língua Inglesa era algo presente na vida dos alunos, como observado no registro:

Vários afirmaram que gostavam de Inglês, que tinham contato próximo e constante com o idioma por meio de músicas, jogos e séries e que acreditavam que poderiam aprender muito durante as aulas. Fiquei impressionada com a capacidade deles de perceberem as nuances metodológicas e os limites que uma abordagem mais instrumental, voltada para a leitura, acarreta. Notei que eles tinham um desejo genuíno em aprender mais sobre o Inglês real, ou seja, sobre o idioma vivo. A aluna A21 afirmou que já se considerava fluente, mas que mesmo assim esperava ampliar suas habilidades.

(Registro em Diário de Observação, 28/02/2025)

Tais manifestações reiteram a importância de se levar em conta os contextos culturais, sociais e linguísticos dos alunos, exatamente como é defendido pela THC. Além disso, alinha-

se àquilo que é trazido pela BNCC, que o estudo da 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, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Na sequência da conversa, convidei-os a preencher um formulário de sondagem (Apêndice C) em um dos laboratórios de informática do *Campus*. As informações obtidas por meio do formulário serviram para orientar e redefinir algumas estratégias metodológicas e forneceram dados muito relevantes sobre os alunos, tais como experiências prévias relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa, nível de conhecimento e proficiência. O formulário teve um papel muito relevante para o andamento da pesquisa, fornecendo dados importantes sobre os alunos (dados sociodemográficos) e sobre suas experiências educacionais como um todo e, especificamente, sobre seu contato prévio e conhecimento do componente curricular Língua Inglesa. O formulário contou com 28 respostas, número total de alunos presentes no momento da aplicação. Tais dados indicaram dados que se referem ao **Índice 3** (Quem são os meus alunos? Como eles avaliam seu interesse pela aprendizagem da Língua Inglesa?) para que eu pudesse ampliar meu conhecimento sobre quem eram os meus alunos.

Seguindo a estrutura utilizada no formulário, inicio trazendo os dados do perfil sociodemográfico que considero mais relevantes para a minha investigação, que são a idade e a identificação como uma pessoa com algum tipo de deficiência. Sobre a idade dos alunos, seis alunos têm 15 anos, 20 alunos têm 16 anos e dois têm 17 anos. Em relação ao fato de identificar-se como uma pessoa com algum tipo de deficiência, os alunos A20 e A21 identificaram-se como PCD, sendo o aluno A20 autodenominado de pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e a aluna A21 como pessoa com deficiência física (Lipomielomeningocele - com sequelas abaixo do joelho e na bexiga). Fato digno de nota é que, ao cruzar os dados, pude verificar que os dois alunos da turma com 17 anos, ou seja, com idade acima da média para o ano escolar, são justamente os dois alunos que se identificam como pessoas com deficiência.

Em relação ao percurso formativo dos alunos, trago alguns dados que considere relevantes. Todos os alunos cursaram o ensino fundamental de forma regular, sendo que, em sua grande maioria (24 alunos), eram oriundos de escolas públicas (21 alunos de escolas do município e dois alunos de escolas do estado). Dos 28 alunos, apenas dois reprovaram alguma vez, informação essa que vai ao encontro da hipótese por mim assumida de que os dois alunos, o aluno com TEA e a aluna PcD, tiveram algum tipo de contratempo no seu percurso escolar. Nenhum dos alunos deixou de frequentar a escola em tempo algum. Em relação ao estudo da

Língua Inglesa, todos os alunos tiveram aulas de Inglês durante o ensino fundamental. Contudo, para 19 alunos esse contato com a língua só aconteceu nos três últimos anos do ensino fundamental II. Sobre a qualidade do ensino desse componente curricular, nove alunos consideraram que o ensino foi “ruim” e onze que foi “regular”; cinco alunos consideraram o ensino como “bom” e apenas um aluno considerou como “excelente”. Aos que atribuíram os conceitos de “excelente” ou “bom” associaram essa avaliação a terem tido “professores motivados e capacitados” (sete alunos). Fato interessante é que os conceitos de “ruim” e “péssimo” também foram relacionados à figura do professor. Os alunos relacionaram a má experiência aos “professores desmotivados e despreparados” (14 alunos). Esse indício (**Indício 3**) reforça a importância fundamental do papel do professor tanto no êxito quanto no fracasso. Assim sendo, a figura do professor como um ser estudioso, autônomo, conhecedor da teoria e problematizador da prática, bem como o que é apregoado e defendido pela pedagogia do pós-método, faz completo sentido. O professor deve ser alguém que busca estar atento às necessidades de seus alunos e precisa estar em constante busca para dissolver as barreiras de aprendizagem que vão surgindo, criando estratégias que façam com que todos os alunos possam desenvolver-se.

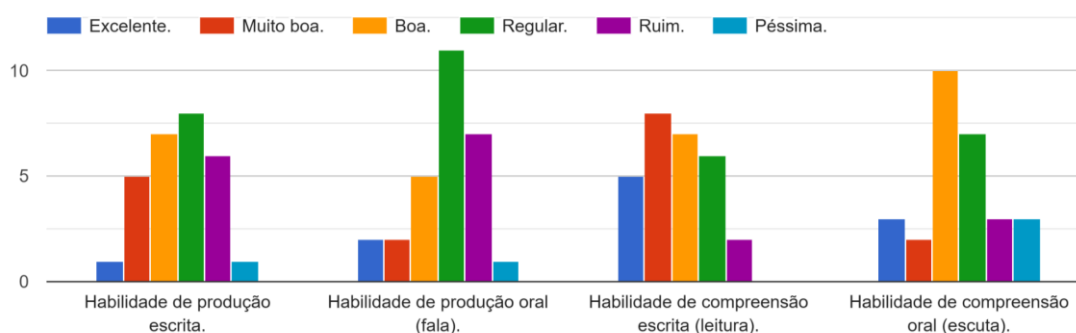
Observando ainda mais de perto a questão do contato do aluno com a Língua Inglesa, outro dado interessante: 15 alunos já fizeram curso de inglês, sendo que destes oito fizeram cursos presenciais, seis alunos por aplicativos e apenas um fez curso online. Os alunos foram convidados a responder uma pergunta que tratava da presença do inglês em suas rotinas diárias. Sobre essa pergunta eles poderiam assinalar mais de uma resposta. Do total de 28 alunos, 23 responderam que têm contato por meio de músicas; 22 pelas redes sociais; 20 por meio de séries e filmes; 17 por jogos online; oito por jornais e revistas; seis por livros de literatura; dois por *chats* de relacionamento e dois por leitura de livros técnicos e manuais. Nesse momento, cabe uma observação que une esses dados ao que está previsto no programa do componente curricular do componente “Inglês Instrumental” e o modo como ele tem sido executado pelo professor responsável em seu planejamento de aula, como mencionado anteriormente. O nome do componente, reforçado pelo o que é trazido pela sua ementa, reitera o enfoque dado à leitura de textos “de sua área de formação” que possibilitem “qualificação para o mundo do trabalho”. As respostas dos alunos mostram que eles caminham em outra direção (**Indício 3**). Os alunos têm contato, rotineiramente, com o idioma por meio de atividades que fazem parte da vida social deles, daquilo que lhes proporciona prazer e fruição, aspectos ligados ao seu entretenimento. Isso pode indicar que é preciso que se ajuste o foco e se compreenda que o interesse dos alunos é algo que vai muito além da leitura de textos técnicos que serão úteis para

a sua formação profissional. Pode se fazer necessário que o enfoque se volte muito mais àquele trecho da ementa em que é dito que o ensino da língua inglesa serve de “ferramenta de acesso aos bens culturais da sociedade”.

Sobre a relação dos alunos com a Língua Inglesa, propus uma pergunta sobre o interesse pela aprendizagem do idioma e uma autoavaliação sobre o domínio das quatro habilidades. Mais de 80% dos alunos afirmaram ter interesse em aprender. Sobre as habilidades, trago o gráfico dos resultados.

Gráfico 1 - Resultados quanto à avaliação de proficiência

Como você avalia a sua proficiência em Língua Inglesa em relação às seguintes habilidades?



Fonte: Extraído do Formulário (2025).

Da análise dos resultados depreendeu-se que a habilidade que a maior parte dos alunos têm mais êxito é a habilidade de compreensão escrita (leitura), seguida pela habilidade de compreensão oral (escuta). Já a habilidade de produção oral (fala) é a habilidade na qual eles apresentam maior dificuldade: 18 deles a classificam como ruim ou regular. A habilidade de produção escrita apresenta dados interessantes, uma vez que um quarto dos alunos (sete alunos) a consideram como “ruim” e um quarto (sete alunos) a classificam como “boa”. O cenário que se instaura é bastante desafiador, já que não há uma uniformidade, fato bastante comum em turmas de Língua Inglesa no ensino médio – o que posso atestar pela minha experiência profissional e alio aos diferentes níveis relacionados à qualidade do ensino que os alunos vivenciaram. Os dados também servem para reiterar o argumento que defendi sobre o enfoque na habilidade de leitura. Essa é uma habilidade que já se apresenta como melhor consolidada e desenvolvida. É preciso que se atente para aquelas em que há uma maior dificuldade e maior disparidade, pois são essas as que demandam uma maior atenção por parte do professor e um maior cuidado no momento em que este planeja as suas aulas.

Finalizamos a nossa segunda aula já não sendo mais desconhecidos, mas sim parceiros de um percurso que tinha um objetivo comum: promover a aprendizagem de todos por meio de um ensino que considerasse cada um e a todos. Era momento de unir as informações que recebi vindas por parte do setor que atende os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, da direção de ensino e do professor responsável e aquelas oriundas dos formulários e, a partir daí, rever e avaliar o modo como estruturei meu plano de ensino, procurando atender ao disposto no **Indício 4** (Como as atividades foram pensadas? Elas são capazes de seguir as diretrizes do DUA? Elas seguem os pressupostos da THC e da pedagogia do pós-método?). O meu planejamento precisava estar alinhado aos meus referenciais teóricos e às necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades dos meus alunos. Era meu papel colocar-me como a condutora nos processos de ensino e de aprendizagem, elaborando estratégias metodológicas que promovessem o desenvolvimento de todos os alunos. O plano de aula foi revisto e ajustado. As aulas que se seguiram seriam de execução e desenvolvimento do projeto de intervenção. E assim, no nosso encontro de número três, demos início à execução do projeto “*Who am I?*”, parte central da proposta de intervenção, e que se estendeu por mais 18 encontros. A intenção de análise volta-se, a partir daqui, à identificação de dados que atestem o desenvolvimento alcançado por meio das práticas mediadas propostas. Desse modo, passo a fazer uma observação mais atenta quanto aos processos de ensino e de aprendizagem que ocorreram durante a execução da Etapa 3 (O Projeto *Who am I?*) e da Etapa 4 (Avaliação da Intervenção).



7 O LUGAR ATÉ ONDE O CAMINHO ME CONDUZIU: OS MOVIMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

“[...] Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Ginzburg (1989, p. 177)

Uma pesquisa qualitativa de abordagem sociocultural tem por força motriz compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, de modo a integrar o individual com o social. O conceito central e distintivo da Teoria Histórico-Cultural é que as formas superiores de atividade mental humana são mediadas. De acordo com Lantolf (2000, p. 79, tradução minha²⁴):

A teoria sociocultural sustenta que formas especificamente humanas de atividade mental surgem nas interações que estabelecemos com outros membros de nossa cultura e com as experiências específicas que temos com os artefatos produzidos por nossos ancestrais e contemporâneos. Em vez de dicotomizar o mental e o social, a teoria insiste em uma relação fluida e dialética entre esses dois domínios. Em outras palavras, não apenas nossa atividade mental determina a natureza de nosso mundo social, mas esse mundo de relações humanas e artefatos também determina, em grande medida, como regulamos nossos processos mentais.

Vigotski (2007) desenvolveu um método e técnicas que possibilitam a investigação dos processos superiores dos sujeitos investigados, próprios para analisar os processos de modificação do comportamento, entendido como desenvolvimento cultural. Para o autor, os humanos não agem diretamente sobre o mundo físico, mas dependem, em vez disso, de ferramentas físicas e simbólicas (signos) para mediar e regular nossas relações entre si e o mundo. Ferramentas físicas e simbólicas são artefatos criados por culturas humanas ao longo do tempo e disponibilizados às gerações seguintes, que frequentemente os modificam antes de

²⁴ Do original: “Sociocultural theory holds that specifically human forms of mental activity arise in the interactions we enter into with other members of our culture and with the specific experiences we have with the artifacts produced by our ancestors and by our contemporaries. Rather than dichotomising the mental and the social, the theory insists on a seamless and dialectic relationship between these two domains. In other words, not only does our mental activity determine the nature of our social world, but this world of human relationships and artifacts also determines to a large extent how we regulate our mental processes” (Lantolf, 2000, p. 79).

transmiti-los às gerações futuras. Conforme aponta Lantolf (2000, p. 80, tradução minha²⁵), “o conceito central e distintivo da Teoria Histórico-Cultural é que as formas superiores de atividade mental humana são mediadas”.

O método de análise proposto por Vigotski baseia-se na necessidade de estudar as habilidades mentais enquanto elas estavam em processo de formação; isto é, no processo de ficarem sob o controle mediado dos sujeitos. Essa abordagem para o estudo dos processos mentais superiores (mediados) é conhecida como “método genético”. Segundo Vigotski (2007, p. 82-86), tal método de análise consiste em três princípios:

- analisar processos e não objetos: almeja-se a realização de uma análise dinâmica, buscando reconstruir cada estágio no desenvolvimento do processo, uma vez que qualquer processo psicológico é um processo que sofre mudanças a olhos vistos;
- explicação versus descrição: busca-se meios especiais de análise científica que sejam capazes de expor as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. Trata-se de uma análise científica real que vá além da descrição, mas que seja capaz de revelar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis;
- o problema do “comportamento fossilizado”: intenta-se uma análise que seja capaz de abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças, uma análise que reconstrua todos os pontos e que faça retornar o desenvolvimento de uma determinada estrutura ao seu ponto de origem.

A Teoria Histórico-Cultural sustenta que formas especificamente humanas de atividade mental surgem nas interações que estabelecemos com outros membros de nossa cultura e com as experiências específicas que temos com os artefatos produzidos. Para Lantolf (2000, p. 79), “não apenas nossa atividade mental determina a natureza de nosso mundo social, mas esse mundo de relações humanas e artefatos também determina, em grande medida, como regulamos nossos processos mentais”. Para a THC, os processos mentais são construídos sobre o substrato material do cérebro, que carrega capacidades geneticamente determinadas, as quais são reorganizadas em formas de consciência especificamente humanas que nos permitem controlar intencionalmente e voluntariamente nossa memória, atenção, planejamento, pensamento racional, resolução de problemas e aprendizado (ver Luria, 1973).

De acordo com Lantolf (2000, p. 80, tradução minha²⁶), Vigotski:

²⁵Do original: “The central, and distinguishing, concept of sociocultural theory is that higher forms of human mental activity are mediated” (Lantolf, 2000, p. 80).

²⁶Do original: “He believed it was useless for psychology to study cognition once it had matured into its full adult form and argued instead for the need to study mental abilities as they are in the process of being formed; that is,

acreditava ser inútil para a psicologia estudar a cognição depois que ela já havia atingido sua forma adulta plena e, em vez disso, defendia a necessidade de estudar as habilidades mentais enquanto elas estavam em processo de formação; isto é, no processo de ficarem sob o controle mediado dos indivíduos. Essa abordagem para o estudo dos processos mentais superiores (mediados) é conhecida como “método genético”.

Desse modo, a pesquisa de cunho histórico-cultural compreende que a observação não deve se limitar apenas à descrição de fatos singulares, mas deve sim perceber como acontece as interações que estabelecemos uns com os outros e com os artefatos produzidos, ou seja, como se dá o processo de mediação. Ao se analisar os dados construídos, deve-se observar o que emergiu da situação, buscando identificar os pontos de encontro, as similaridades e, também, as diferenças, atentando para a particularidade dos casos. Além disso, é preciso que se situe os sujeitos em um contexto histórico e social, o que é válido e necessário tanto para os sujeitos pesquisados como para o pesquisador. Conforme aponta Freitas (2002, p. 28):

as análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

O objetivo da observação passa a ser assimilar e compreender a rede de relações que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa e suas atitudes frente aos eventos. Cabe ao pesquisador estar atento aos indícios que os participantes apresentam no processo de construção dos dados. Pelos indícios é possível entender atitudes, mudanças e mecanismos criados pelos sujeitos como forma de mediação com a realidade. O paradigma indiciário está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade. Busca-se, por meio deste método de investigação científica, considerar e fazer sobressair elementos que poderiam ter sido tidos como de menor relevância e, por isso, relegados. De acordo com Ginzburg (1989), detalhes aparentemente sem importância podem se tornar reveladores de preciosas informações que ajudam à compreensão de uma trama complexa.

Apresento neste capítulo a análise dos dados realizada sob a inspiração do Paradigma Indiciário indicando os caminhos encontrados para responder meu problema de pesquisa. Tomo como foco de análise os processos de ensino e de aprendizagem que se sucederam a partir das atividades propostas, as quais foram pensadas e desenhadas tendo por inspiração as diretrizes do DUA e as macroestratégias da pedagogia do pós-método.

in the process of coming under the mediated control of individuals. This approach to the study of higher mental (mediated) processes is known as the 'genetic method'" (Lantolf, 2000, p. 80).

Os princípios propostos por Vigotski em seu método, ou seja, analisar processos e não objeto, explicação versus descrição e o problema do “comportamento fossilizado”, nortearam a escolha das cenas e construção dos episódios analíticos a partir dos registros da pesquisa (Diário de Observação; Diários de Autoavaliação e produções dos alunos). Os episódios analíticos foram construídos a partir das cenas registradas e das minhas vivências de professora pesquisadora e observadora participante das interações ocorridas durante os encontros e seus resultados. Ciente de que não é possível dar conta de todas as interações e da totalidade dos eventos envolvidos no processo de aprendizagem de cada sujeito ao mesmo tempo, escolhi analisar transversalmente os processos de aprendizagem de cinco participantes, os alunos A15, A20, A21, A22 e A31. Minha escolha buscou ser a mais representativa possível. Escolhi alunos que fossem capazes de, por meio de suas características individuais, retratar a pluralidade e diversidade de alunos que as salas de aula de Língua Inglesa costumam ter. Foram observados um aluno que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial (aluno A20); uma aluna com bom nível de proficiência no componente curricular Língua Inglesa (aluno A21); uma aluna com nível intermediário de proficiência (aluno A22); uma aluna com baixo nível de proficiência, mas com interesse pelo componente curricular (A15); e um aluno com baixo nível de proficiência e pouco interesse pelo componente curricular (A31).

Dentre as atividades planejadas, optei por analisar, mais detidamente, três delas, visto que foram atividades em que pude observar, atuar e acompanhar processualmente. Elas foram intituladas de “*Who am I?*”, “*Podcast*” e “*Scrapbook*”. Destaco, ainda, que essas produções foram avaliadas formalmente a fim de que fossem atribuídas as notas que constariam nos boletins de rendimento do primeiro trimestre letivo dos alunos. As atividades desenvolvidas foram organizadas em uma escala de gradação de dificuldade e complexidade. O intuito era que os alunos fossem sendo instrumentalizados a fim de, com o auxílio da professora, dos demais colegas e de recursos didáticos, avançarem em direção a uma maior compreensão dos tópicos. O ritmo e estilo de aprendizagem deles também foram considerados, bem como as suas necessidades específicas. Esse modo de pensar carrega em si pressupostos da THC tais como interação, mediação e ZDP. A ZDP e a mediação têm como foco central os sujeitos envolvidos na negociação da aprendizagem e do desenvolvimento. Como nos afirma Lantolf (2000, p. 79), a seguir:

Para que qualquer tipo de mediação seja útil (isto é, para que resulte em desenvolvimento), ela deve ser sensível à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do indivíduo ou mesmo do grupo. A ZDP é um conceito extremamente frutífero para compreender e avaliar com mais precisão a extensão total do desenvolvimento de um indivíduo ou grupo. [...] No pensamento de Vygotsky, observar o desempenho sem assistência é focar exclusivamente na história do desenvolvimento. De igual, senão maior, importância é focar no futuro do desenvolvimento. Isso significa que precisamos saber o que os indivíduos podem alcançar com assistência ou mediação adicional, pois é aqui que o futuro do desenvolvimento é determinado.

A análise busca, por meio de indícios narrativos, identificar se as práticas educacionais mediadas, inspiradas nos princípios do DUA e nas macroestratégias da pedagogia pós-método, foram capazes de atuar como suporte (na perspectiva do *Scaffolding*), promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. A intenção é buscar, nos dados construídos, pistas que apontem respostas para questionamentos tais como: o que o contexto, os diálogos, as interações entre os estudantes, as questões dos estudantes, falam sobre os movimentos e aprendizagem? Quais os indícios de desenvolvimento dos estudantes? As tarefas/desafios e a mediação pautada no DUA e na pedagogia do pós-método transformaram os processos de interação e aprendizagem dos estudantes? Opto por utilizar um foco narrativo, como já mencionado anteriormente, por entender que, ao narrar momentos significativos da intervenção pedagógica empreendida, consigo identificar e rastrear os indícios que me permitem elaborar as respostas de pesquisa.

7.1 OS MOVIMENTOS REALIZADOS NA EXECUÇÃO DO “PROJETO *WHO AM I?*”

Essa etapa da intervenção teve como objetivo executar o projeto e oportunizar a realização das três atividades avaliativas. Fazem parte dela os encontros de 03 a 21. Além das produções dos alunos, os Diários de Autoavaliação e o Diário de Observação da professora pesquisadora também serviram de instrumento para a construção dos dados. Para a análise das produções, meu olhar voltou-se para a investigação de dois indícios: **Indício 5** (Como se deu o desenvolvimento das atividades? Qual o papel das trocas nas aprendizagens? Como os alunos se envolveram com elas?) e o **Indício 6** (O que os resultados revelam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?).

A ideia da temática do “Projeto *Who am I?*” nasceu como uma forma de cativar os alunos e de fazer com que eles pudessem se envolver de forma direta e pessoal com o conteúdo que eu almejava ensinar. Acredito que a aprendizagem efetiva só é possível quando o aluno entende a relevância do que está sendo estudado e quando percebe que a sua participação é decisiva, ou seja, quando ele entende que a aprendizagem se construirá nas relações que ele vai

estabelecendo com o objeto de estudo, com os seus próprios conhecimentos já adquiridos e com aquilo que ele ainda tem a conhecer. Para isso, ele é convocado à missão conjunta que se cria na sala de aula: professor e alunos trabalhando juntos no mesmo propósito que é a aprendizagem. Ao escolher uma temática que envolve o autoconhecimento, pode atender ao disposto na **Diretriz 7**, “Acolher interesses e identidades”, desenvolvendo as individualidades no processo de aprendizagem e na **Diretriz 9**, “Desenvolver a competência emocional. Aproveitar o poder das emoções e da motivação na aprendizagem”. Para a execução das atividades, os alunos tiveram o suporte dado por meio de orientações objetivas e definição dos critérios de avaliação, previamente informados. Tal fato atende ao disposto pela **Diretriz 5**, “Promover a expressão e comunicação e criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem”, criando caminhos com suporte graduado para prática e desempenho.

As atividades foram planejadas para serem feitas com a colaboração ativa dos colegas. Embora duas delas deveriam ser entregues de forma individual, a troca e o apoio mútuo entre colegas e professora foram incentivados a todo tempo. A atividade de maior complexidade, o *Podcast*, foi realizada no formato escolhido pelos alunos, se individual, duplas ou grupos. Além disso, a apresentação das produções por todos e para todos foi estimulada, contudo, houve a compreensão e a aceitação da escolha daqueles que optaram por não apresentar para o grande grupo. Tais ações buscaram atender ao disposto na **Diretriz 8**, “Promover o esforço sustentável e a persistência. Enfrentar desafios com foco e determinação”, otimizando “o desafio e o suporte” e promovendo a “colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva”.

Os resultados do envolvimento dos alunos com a temática e o modo como o processo de construção do conhecimento foi sendo feito pode ser comprovado nas produções que analiso a seguir. Para garantir uma análise processual, passo a narrar os eventos a partir da realização de todos os encontros que compuseram a etapa executória do projeto “*Who am I?*”, iniciando com o Encontro 03 e finalizando com o Encontro 21. Em cada agrupamento de encontros, priorizo um aspecto específico para orientar a análise; contudo, ressalto que, no planejamento e no desenvolvimento dos encontros, os movimentos e conceitos mobilizados são múltiplos e se articulam de forma simultânea.

- Os movimentos dos Encontros 03, 04, 05 e 06: o papel da interação entre os alunos

Os encontros de 03 a 06 serviram para a elaboração de estratégias a fim de que os alunos pudessem determinar quais são as informações fundamentais quando em uma apresentação pessoal, fornecendo dados sobre quem fala e também com que se fala. Utilizando a língua

portuguesa como suporte (L1), fez-se um levantamento do que deveria ser perguntado e, posteriormente, com o auxílio da professora, as estruturas pensadas em L1 foram sendo transpostas para a LA. Elaborado o roteiro, os alunos deveriam circular pela sala de aula buscando conversar com os colegas a fim de encontrarem um colega que tivesse interesse em fazer a pesquisa biográfica sobre a mesma personalidade, a qual deveria ser alguém de relevância cultural, histórica ou científica. Duplas ou trios formados, os alunos deslocaram-se ao laboratório de informática e realizaram a pesquisa conforme roteiro criado. As informações obtidas deram origem a produções que foram apresentadas oralmente. Essa atividade foi nomeada de “Personalidades”. Para a apresentação foi possível escolher utilizar o inglês ou o português. Os alunos também puderam escolher apresentar para o grande grupo ou apenas para a professora.

Analisando as dinâmicas sob a perspectiva da investigação do **Indício 4** (Como as atividades foram pensadas? Elas são capazes de seguir as diretrizes do DUA? Elas seguem os pressupostos da THC e da pedagogia do pós-método?), destaco a mediação realizada por mim durante a condução da elaboração do roteiro, bem como a condução do processo de transposição de L1 para LA no que tange aos aspectos estruturais e gramaticais do roteiro de pesquisa, o suporte dado durante a produção da pesquisa no laboratório de informática e, também, no momento da apresentação. Em um estudo empírico sobre a aprendizagem mediada de uma língua adicional na ZDP, Aljaafreh e Lantolf (1994), o desenvolvimento da língua adicional parece percorrer uma sequência de estágios em que a mediação precisa ser bastante explícita até um ponto em que apenas uma assistência muito implícita é necessária para que o aprendiz tenha um desempenho adequado na língua adicional. Foi essa a perspectiva e postura adotada por mim. A produção do material sobre os dados pesquisados levou em conta a **Diretriz 6**, “Planejar ações para desenvolvimento de estratégias”, uma vez que os alunos precisaram fazer as negociações sobre quais dados deveriam ser apresentados sobre a personalidade em questão e de que forma, bem como da **Macroestratégia 1**, “Potencializar as oportunidades de aprendizagem” e além da **Macroestratégia 3**, “Facilitar negociações durante a interação”. A escolha sobre a personalidade a ser pesquisada buscou favorecer a interação entre os alunos e a acolhida dos seus interesses pessoais, conforme a **Diretriz 4**, “Planejar ações para promover a interação. Oferecer interações com materiais e ferramentas acessíveis” e a **Diretriz 7**, “Planejar ações para acolher interesses e identidades”, da **Macroestratégia 9**, “Assegurar a relevância social” e da **Macroestratégia 10**, “Aumentar a conscientização de aspectos culturais), uma vez que a pesquisa realizada deveria ser sobre alguém de relevância social e cultural. Além disso, o trabalho em duplas e trios favoreceu a interação e a troca de experiências, fazendo com que os

alunos mais proficientes auxiliassem os que tinham mais dificuldade, em um ambiente de suporte e auxílio como preconizado pela THC. A escolha pela forma de apresentação também foi algo pensado segundo as diretrizes e macroestratégias, com foco na **Diretriz 5** (Planejar ações para expressão e comunicação. Criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem) e a **Macroestratégia 8** (Integrar as habilidades linguísticas). Trago, a seguir, um trecho retirado do meu Diário de Observação, no qual registrei os movimentos de interação entre os alunos durante a realização da atividade.

O início da atividade denominada de “*Personalidades*” aconteceu em um momento em que ainda estávamos nos conhecendo. Eu ainda não havia identificado quem eram os alunos, nem seus níveis de interação uns com os outros. Foi justamente para atender a essa necessidade por mais conhecimento sobre eles que elaborei a dinâmica de escolha de dupla de trabalho e de personalidade a ser pesquisada. Estimular a busca por parceiros de trabalho por afinidades é algo que colaborou com a promoção da interação e da valorização das identidades dos alunos. Naturalmente foram sendo formadas as duplas de trabalho e a realização da atividade se mostrou muito tranquila. A construção coletiva que fizemos sobre as orientações pareceram dar aos alunos um nível de segurança bem grande para a realização da pesquisa e da produção das apresentações. Durante o tempo em que eles estavam produzindo, eu circulei entre as mesas, questionando as duplas sobre possíveis dúvidas e fiz intervenções sobre algumas dificuldades quanto ao uso da LA. Foram poucos os questionamentos. A dupla formada pelos alunos A15 e A20 demandou um pouco mais de atenção, muito pelo fato de a aluna A15 demonstrar certa insegurança quanto ao uso da LA. Em conversas com ela, pude perceber que ela apresentava algumas lacunas quanto ao contato prévio com a Língua Inglesa, conforme ela mesma relatou. Além disso, pude perceber que ela tinha uma exigência pessoal de bons rendimentos, o que, nesse momento, aparentou servir mais como um incentivo do que algo a causar cobranças e ansiedade.

(Registros Diário de Observação, 07/03/2025)

A atividade teve por objetivos promover a elaboração de estratégias de pesquisa e de organização das informações obtidas, estimular o emprego da L1 como fonte de apoio para a aprendizagem de novas estruturas gramaticais em ILA e oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas; estimular a participação e o uso do ILA, respeitando o nível de proficiência de cada um. Foi dada a liberdade de os alunos escolherem quem seria a

sua dupla ou trio de trabalho, o que foi pensado como forma de promover a interação entre os pares. Essa interação remete ao postulado por Figueiredo (2019), segundo o qual é por meio das interações em que os aprendizes se engajam, que se estimula o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais. As relações interpessoais, por sua vez, proporcionam a chamada aprendizagem colaborativa, que enfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em grupos ou em pares, com o objetivo de envolver os aprendizes na construção do conhecimento. Dito de outra forma, na THC o desenvolvimento humano não se constitui de forma isolada, mas emerge das atividades compartilhadas, nas quais a participação orientada possibilita a passagem do plano interpessoal ao intrapessoal.

O roteiro utilizado para a pesquisa foi elaborado de forma coletiva, inicialmente, em português e depois traduzido para o inglês. As perguntas foram: Quem é? (*Who is he/she?*); De onde é? (*Where is he/she from?*); O que faz? (*What does he/she do?*); Por que o/a admiramos? (*Why do I admire him/her?*). A orientação e explicação sobre os critérios de avaliação foram dadas pela professora e os alunos puderam escolher a forma como a pesquisa seria apresentada. Durante a execução da atividade a professora permaneceu dando suporte sempre que solicitada. Atender às diferentes demandas, vindas de diferentes alunos, cada um com suas especificidades, vai ao encontro daquilo que Anjos (2024a, p. 8) defende ao dizer que é preciso que:

educadores pensem a oferta do ensino de uma língua, em termos pragmáticos, em consonância com a diversidade de um grupo de aprendizes, para atender a demandas específicas. Isto é, diferentes aprendizes requerem diferentes formas de internalizar o conhecimento.

Destaco a produção dos alunos A15 e A20 (Figura 14) que, para a execução desta atividade, se dispuseram a trabalhar juntos. O processo de interação que se deu entre eles alinha-se ao que Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 274) afirmam sobre a importância de serem oferecidas atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da “tutoria por pares”, sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa, prática essa que indica que os colegas “mais adiantados” auxiliam o aluno que ainda está construindo seus conhecimentos sobre o assunto e/ou conceito abordado pelo professor.

Como postulado pela THC, o avanço no aprendizado só é possível com a assistência e a mediação de outros sujeitos mais experientes, que apoiam e auxiliam na construção do conhecimento do aprendiz. Nesse caso, em específico, tanto o meu papel foi fundamental para a realização da atividade, como a atuação da colega mais experiente da dupla. Na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros

que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Segue a produção realizada pela dupla de aluno.

Figura 14 - Trabalho produzido pelos alunos A15 e A20

<p>Name: MARCO TÚLIO MATOS VIEIRA MARCO IS 28 YEARS OLD</p> 	<p>Biography What he makes?</p> <p>He is a famous youtuber. The name of his channel is Authentic Games.</p> <p>He started on 2011 making videos about games.</p>  <p>2</p>
<p>Biography Who is his family?</p> <p>Dad: Marco Aurélio Matos</p> <p>Mother: Nildete Vieira</p> <p>Sister: Natália Cristina Matos Vieira</p>  <p>3</p>	<p>Biography Where is he from?</p> <p>Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil</p>  <p>4</p>
<p>Biography Why we admire him?</p> <p>We admire he because, Marco is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divertido • Tediante (gera entretenimento) • Amigável • Traz a lembrança boas memórias   <p>5</p>	<p>..... Referências</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Marco_T%C3%BAlio_(youtuber) 2- https://www.instagram.com/authenticogames/ 3- https://www.instagram.com/mar.coviera/ 4- https://youtube.com/@authenticogames?si=KRSy6brPYPsgMAq6 5- https://www.americanas.com.br/produto/3508451435/kit-authentic-games-6-livros-astrol-cultural 6- https://youtu.be/9h15Z0mH0w?si=dySkzar5SpmF7K9e <p>6</p>

Fonte: Produção dos alunos (2025).

Este trabalho foi executado pelo aluno autista e uma colega que tinha por característica ser um apoio para ele durante as aulas. A aluna demonstrava estar sempre atenta e disponível para auxiliá-lo nas tarefas, tendo uma atitude de constante generosidade e amabilidade. Embora ela não tivesse um nível elevado de proficiência em ILA, ela deu grande suporte a sua dupla, ao mesmo tempo em que valorizava as opiniões e sugestões que ele ia fazendo durante a elaboração do trabalho. Tal fato alinha-se ao postulado por Rego (2014, p. 80) quando afirma que:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Percebi que o aluno A20 estava sentindo-se acolhido e estimulado, o que foi decisivo para que ele se mantivesse envolvido com a atividade, conforme pode ser observado no registro:

Como foi dada a liberdade de que os alunos pudessem escolher com quem trabalhar e sobre quem (desde que respeitados os critérios estabelecidos), a aluna A15 e o aluno A20 decidiram trabalhar juntos. A aluna demonstrou, desde a primeira aula, uma atitude de bastante atenção e acolhimento com o colega A20, aluno que é autista, como informado na sua ficha disponibilizada pelo NAPNE). Apesar de ambos alunos apresentarem limitações e dificuldades com o uso da Língua Inglesa, a dupla trabalhou muito bem. Pude perceber que a aluna valorizava as intervenções e sugestões dadas pelo colega. Quando surgiram dúvidas, eles me chamaram para que eu desse suporte e orientação. Contudo, percebi que eles buscaram, por eles mesmos, soluções para as dificuldades que foram surgindo, ao ponto de utilizarem uma estrutura que notoriamente foi pensada utilizando a L1 como suporte. A interação que surgiu entre eles foi determinante para a conclusão da atividade que foi feita de forma muito satisfatória .

(Registro Diário de Observação, 10/03/2025)

Essa situação de negociação remete àquilo que Rego traz sobre o valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre os alunos) no contexto de sala de aula. Segundo a autora (2014, p. 80), as interações:

passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Nesse caso, em específico, tratou-se de uma atividade em pares em que um dos integrantes era um aluno autista. Sabe-se que nas salas de aulas diversificadas de hoje, a interação entre pares desempenha um papel crucial na formação da mentalidade dos alunos, no

apoio aos estudantes com deficiência, na melhoria dos resultados de aprendizagem e na aceitação da diversidade. Como afirmam Ullah e Samad (2025, p. 4, tradução minha²⁷):

Portanto, há uma necessidade crucial de examinar o papel da interação entre pares na educação inclusiva e identificar estratégias eficazes para promover uma interação positiva entre os pares. Dessa forma, é essencial identificar estratégias eficazes para promover a interação positiva entre os pares em ambientes de educação inclusiva. Isso pode promover a interação positiva entre os pares e apoiar um ambiente realmente inclusivo.

A educação inclusiva surgiu como uma estrutura fundamental nas políticas educacionais globais, com o objetivo de fornecer oportunidades de aprendizagem equitativas para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. De acordo com Aisy e Aprilia (2025, p. 14, tradução minha²⁸):

A interação social é um fator crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, porém muitas escolas inclusivas enfrentam dificuldades para fornecer os sistemas de apoio necessários para promover relacionamentos significativos entre crianças com e sem deficiência. Um compromisso pedagógico com a inclusão envolve o uso de estratégias de ensino flexíveis para ensinar todos os alunos, aqueles com e sem dificuldades de aprendizagem, no mesmo ambiente.

Para que exista uma educação inclusiva realmente é preciso que se crie um ambiente que apoie a interação positiva entre colegas e acolha todos os alunos.

A dupla seguiu o roteiro estabelecido e o ampliou. Ao falar sobre quem era a personalidade escolhida, eles empregaram uma outra pergunta: “*What he makes?*”, o que revela que eles buscaram encontrar uma alternativa ao roteiro original, focando mais no que a personalidade faz, do que em quem ela é. Percebi que eles fizeram uma tradução direta, a qual gramaticalmente seria incorreta. Esse “erro” revela a busca que eles empreenderam para poderem escrever sobre a atividade desempenhada pela personalidade, o que demonstra a iniciativa em ir buscar soluções para suas dúvidas, atitude essencial na construção da aprendizagem que se quer autônoma e crítica. Aqui cito Gadotti (2001, p. 253), que reverbera Paulo Freire, ao afirmar que “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante

²⁷ Do original: “Therefore, there is a crucial need to examine the role of peer interaction in inclusive education and identify effective strategies for promoting positive peer interaction. Therefore, it is essential to identify effective strategies for promoting positive peer interaction in inclusive education settings. That can promote positive peer interaction and support a real inclusive environment” (Ullah; Samad, 2025, p. 4).

²⁸ Do original: “Social interaction is a crucial factor in children's emotional and cognitive development, yet many inclusive schools struggle to provide the necessary support systems to foster meaningful relationships between children with and without disabilities” (Aisy; Aprilia, 2025, p. 14).

aperfeiçoamento”. Embora tenham demonstrado nervosismo e dificuldade na pronúncia, ambos apresentaram oralmente a sua pesquisa. As dificuldades que eles demonstraram quanto ao emprego do ILA foi pontuada de forma individual ao final da apresentação.

Reitero que esta atividade serviu de atividade preparatória para a sequência do projeto *Who am I?*, o qual foi sendo construído numa crescente de complexidade e ampliação do uso do ILA. Por meio de sua execução, tanto da parte escrita quanto da apresentação oral, foi possível que eu identificasse o nível de conhecimento e de proficiência dos alunos quanto ao ILA, ou seja, que eu pudesse situá-los em suas zonas reais de aprendizagem e, assim, tivesse um parâmetro para acompanhar e atestar seus avanços no processo de aprendizagem.

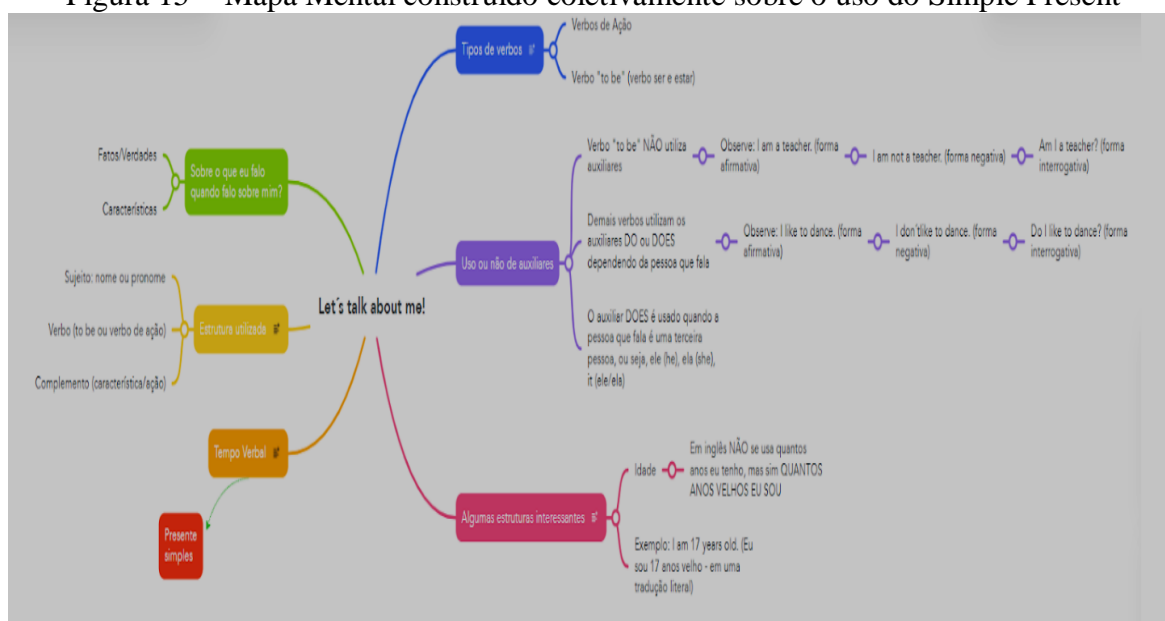
- **Movimentos do Encontro 07: consolidando conceitos gramaticais**

No encontro 07, por sua vez, priorizei explorar a estrutura gramatical que serve de suporte para a expressão de informações pessoais, que é o *Simple Present*. Esse é o tempo verbal em que são expressos fatos, hábitos, verdades universalmente aceitas e ações rotineiras. Assim sendo, o encontro em questão buscou promover o uso de uma estratégia de organização de informações e a verificação da aprendizagem do emprego do tempo verbal *Simple Present*. Como postula Libâneo (2013, p. 2),

o professor, ao se colocar como mediador, conduz a relação cognitiva do aluno com a matéria, as ideias, os conceitos, os modos de resolver problemas, os esquemas mentais e as redes conceituais, entendidas como as disposições internas que exercem uma mediação para o sujeito se apropriar do conhecimento.

Foi utilizado como ferramenta a elaboração de um mapa mental, apresentado a seguir na Figura 15. A construção do mapa se deu de forma coletiva, partindo do esquema elaborado por mim e projetado no quadro, o qual corresponde a parte colorida do mapa. A partir dos tópicos, fui conduzindo o preenchimento com as informações dadas pelos alunos, que se manifestaram de modo espontâneo.

Figura 15 - Mapa Mental construído coletivamente sobre o uso do Simple Present



Fonte: Elaborado por mim e pelos alunos (2025).

Tal atividade considera a **Diretriz 3**, “Planejar ações para construir o conhecimento. Construir significado e gerar novas formas de compreender e entender”, conectando “conhecimentos prévios a novos aprendizados” por meio de “padrões, recursos imprescindíveis, ideias chave e relações entre informações”, destacando “informações importantes e como elas se relacionam com os objetivos de aprendizagem”. Além disso, relaciona-se com a **Macroestratégia 5**, “Estimular a conscientização linguística”, uma vez que intenciona ampliar e consolidar as regras gramaticais que subjazem o uso do tempo verbal *Simple Present*. Nesse ponto, reforço minha função como professora, a qual, segundo Rego (2014, p. 84), “é de extrema relevância já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento”.

- Movimentos dos Encontros 08, 09 e 10: a mediação pedagógica

No Encontro 08 demos início à realização do primeiro trabalho avaliativo. A produção desse trabalho ocorreu, também, durante o Encontro 09, e as apresentações tomaram parte do Encontro 09 e do Encontro 10. O trabalho avaliativo em questão foi nomeado de “*Who am I?*” e tinha por principal objetivo identificar as informações pessoais mais relevantes no que tange a uma apresentação pessoal e ser capaz de utilizar as estruturas linguísticas necessárias para a construção de um pequeno texto de apresentação. Para tanto foram oportunizadas duas formas de construção: o meio físico, o modelo *Coat of Arms* (Apêndice G) e o modelo virtual criado a partir da plataforma gratuita online de design gráfico *Canva*. O trabalho, por se tratar de uma

apresentação pessoal, foi feito de forma individual. O modo como ele seria apresentado foi planejado de forma a oportunizar diferentes meios de apresentação das produções realizadas, estimulando a participação e o uso do ILA, de acordo com o nível de proficiência de cada um. Permiti que os alunos apresentassem para o grande grupo ou somente para mim, respeitando suas singularidades, as quais envolveram questões que vão além do nível de proficiência, mas que se relacionam com aspectos emocionais, tais como insegurança, vergonha e medo das críticas.

Para a elaboração da atividade “*Who am I?*”, levei em consideração a **Diretriz 7**, “Planejar ações para acolher interesses e identidades”, desenvolvendo as individualidades no processo de aprendizagem, **Diretriz 8**, “Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência. Enfrentar desafios com foco e determinação”, promovendo a colaboração, a interdependência e a aprendizagem de uns com os outros e a **Diretriz 9**, “Planejar ações para desenvolver a competência emocional”, otimizando “a escolha e a autonomia”, “ênfatisando o papel do esforço e do processo” e “promovendo a reflexão individual e coletiva”. Assim como a **Macroestratégia 4**, “Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem”, a **Macroestratégia 6**, “Ativar a capacidade de descoberta” e a **Macroestratégia 9**, “Assegurar a relevância social”.

O Encontro 10 envolveu, também, a realização de uma atividade de autoavaliação, com o preenchimento do “Diário de Autoavaliação 1”. Essa atividade almejava promover uma avaliação das aulas, bem como uma autoavaliação, em um exercício de metacognição. Ao planejar essa atividade quis promover uma checagem do andamento das aulas, uma verificação sobre o modo como os alunos vinham vivenciando a intervenção e como eles percebiam sua aprendizagem. Tal atende à **Diretriz 4**, “Planejar ações para promover a interação. Oferecer interações com materiais e ferramentas acessíveis”, otimizando o “acesso a materiais acessíveis e tecnologias e ferramentas assistivas e de acessibilidade” e a **Diretriz 5**, “Planejar ações para expressão e comunicação. Criar e compartilhar ideias usando ferramentas que ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem”, criando “caminhos com suporte graduado para prática e desempenho” e valorizando “a ampla variedade de formas de comunicação”. Atende, também, a **Macroestratégia 2**, “Minimizar as possibilidades de mal-entendidos”, a **Macroestratégia 3**, “Facilitar negociações durante a interação” e a **Macroestratégia 8**, “Integrar as habilidades linguísticas”. Os demais “Diários de Autoavaliação” seguem as mesmas diretrizes e macroestratégias em sua elaboração. A seguir, trago um registro que retrata as ações de mediação realizadas no decorrer da atividade:

A atividade “Who am I?” exigiu dos alunos um uso ampliado da Língua Inglesa. As atividades realizadas anteriormente serviram de instrumentalização para que as estruturas sintáticas e gramaticais, assim como o vocabulário específico de situações de apresentação pessoal, fossem empregados com um nível maior de segurança e de assertividade. Por se tratar de uma apresentação pessoal, os alunos trabalharam individualmente. Contudo, o contato entre eles e a troca de informações não só foram permitidos como estimulados. A minha mediação e suporte seguiram sendo oferecidos. Circulei entre eles, observei o modo como eles estavam estruturando seus textos, respondi dúvidas e dei sugestões para a melhora de suas produções. Com exceção do aluno A31, todos os demais optaram por utilizar o modelo disponibilizado no Canva. Devido a isso, estive por um tempo maior acompanhando o aluno A31. Tentei entender a razão de ele ter escolhido a versão impressa (“Coat of Arms”), mesmo sabendo que a escolha era válida, visto ter sido oferecida a todos os alunos. Ele me falou sobre a sua resistência ao inglês, do quanto ele não gostava, de que havia tido dificuldades com o componente durante o ensino fundamental e de que não tinha vontade de aprender. Segundo ele, “não gosto de línguas, nem de Português eu gosto...” Escutei sua fala, acolhi e disse que esperava que as nossas aulas pudessem fazer com que ele tivesse maior interesse e alegria em aprender inglês. Expliquei que ele seria sempre incentivado a utilizar a língua, mas que respeitaria sua vontade. Minha intenção foi de que ele entendesse que aprender uma nova língua vai muito além de saber a gramática dessa língua, mas que é sim uma oportunidade de ampliar sua capacidade de ser e de estar em um mundo em que a língua inglesa é uma das línguas mais importantes para a divulgação científica, para contatos pessoais e profissionais e para o entretenimento. Ele me ouviu, pareceu compreender e concordar. Pediu para poder finalizar a atividade em casa e trazer na aula seguinte, pois queria poder se dedicar um pouco mais.

(Registro Diário de Observação, 24/03/2025)

Ao afirmar, no registro acima, que “A minha mediação e suporte seguiram sendo oferecidos”, entendo que a mediação pedagógica permite que se estabeleçam as condições ideais para que o processo de aprendizagem ocorra. Relembro aqui as palavras de Rego (2014, p. 85):

no cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Esta atividade possibilitou que os alunos se expressassem, fornecendo informações pessoais, típicas de uma apresentação pessoal, empregando a Língua Inglesa de acordo com a aprendizagem construída desde o início da intervenção. O planejamento, tal como consta no Quadro 8, apresentado no capítulo 7, foi feito tomando por base a forma de organização do DUA, ou seja, Meios de Engajamento, Meios de Apresentação e Meios de Ação e Expressão, e os diferentes modos de acesso, apoio e funções executivas. As produções foram feitas utilizando a ferramenta *Canva*, com exceção de um aluno, o aluno A31, que optou pela forma impressa (“*Coat of Arms*”). Passo agora a analisar as produções dos cinco alunos que selecionei para a análise mais aprofundada. Procurarei ampliar o de construção desde os seus primeiros movimentos até a apresentação. Início com a produção da aluna A15, Figura 16, destacando o processo de aprendizagem que se criou a partir das dúvidas que ela foi tendo no decorrer da realização do seu trabalho.

Figura 16 - Trabalho produzido pela aluna A15

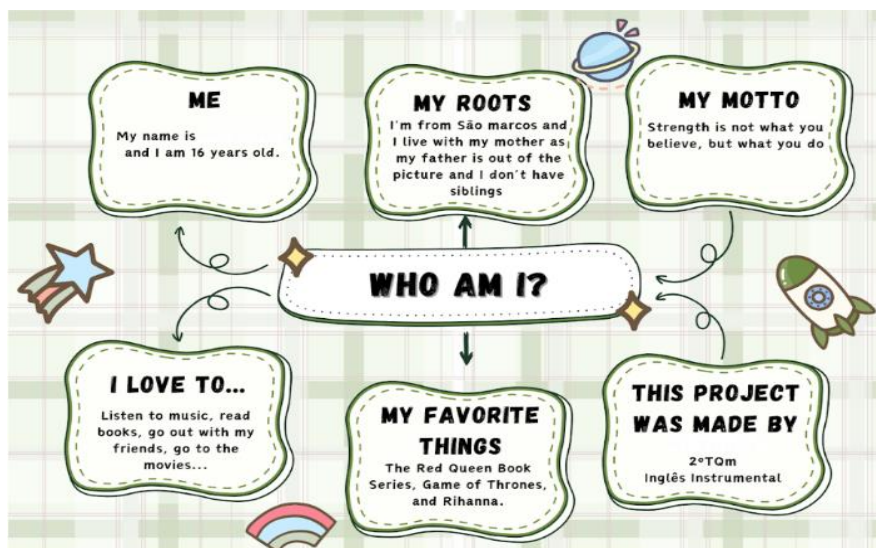


Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

Nesta produção, percebe-se que a aluna utilizou como base o modelo disponibilizado, empregando a estrutura gramatical trabalhada anteriormente, tal como “*I’m 16 years old*”, ampliou seu uso ao fornecer uma característica sua “*I’m a extrovert person*”. Sobre essa última estrutura é possível notar que ela foi em busca da tradução da palavra “extrovertida” em português. Em um dado momento, enquanto os alunos estavam construindo suas apresentações, parei ao lado dela e ela me mostrou como tinha escrito e me perguntou se estava certo, que ela havia consultado um dicionário online. Pude então mostrar a ela que os dicionários trazem termos em linguagem mais formal, mas que também existem dicionários que apontam termos em linguagem coloquial, algo que pode ser chamado de *Urban English* ou *Colloquial English*. Essa situação pontual serviu de oportunidade para que eu fizesse uma breve explicação para a turma toda, podendo explorar o tema “linguagem formal x linguagem informal” também em Língua Inglesa, bem como o uso de dicionários para terem maior segurança ao fazerem a tradução de um termo. Ao fazer a apresentação do trabalho, a aluna optou por apresentar para a turma toda. Foi possível perceber que ela estava propondo-se a romper uma barreira ao expor-se oralmente diante dos colegas. Ela demonstrou ter se preparado, treinando as falas e a pronúncia. Ao final da apresentação ela me falou que se sentiu confiante porque sabia que eu não iria corrigi-la na frente dos colegas e me contou que havia inserido as palavras que tinha dúvida no tradutor online e escutado a pronúncia delas até conseguir reproduzi-las. Foi bastante satisfatório perceber que ela utilizou as ferramentas que tinham sido trabalhadas em aula e que as empregou quando precisou e, mais importante, que foi além e expandiu os seus usos. Em particular, perguntei a ela se as palavras “*brothers*” que ela havia empregado se referia ao fato de ela ter mais de um irmão do sexo masculino e expliquei que se caso o desejo dela fosse referir-se a mais de um irmão ou irmã o termo a ser empregado seria “*siblings*”. Essa mesma explicação dada a ela em particular, dei aos demais alunos, o que fez com que a turma toda pudesse ter ciência de tal uso.

A seguir, apresento algumas observações referente à produção da aluna A21, demonstrada na Figura 17, na qual temos um exemplo de identificação da sua zona de desenvolvimento real e da realização de algumas estratégias de mediação para que houvesse a transição em sua ZDP.

Figura 17 - Trabalho produzido pela aluna A21

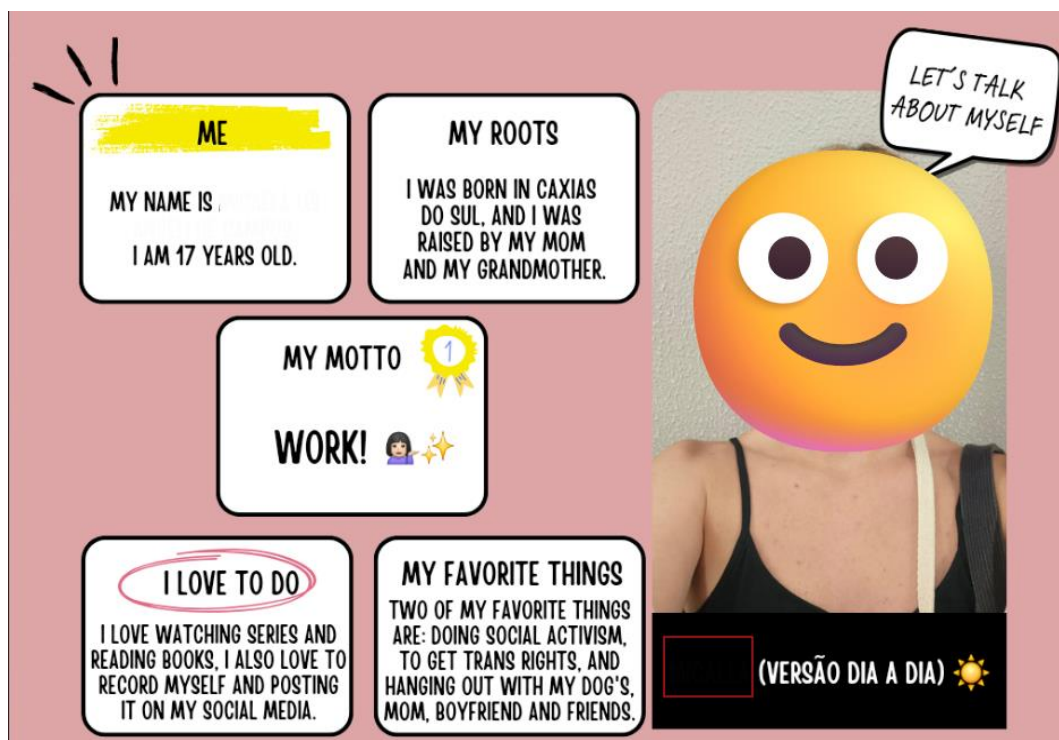


Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

A aluna A21, ao acessar o modelo da atividade, me perguntou se poderia escrever mais do que estava sendo pedido. Ela já havia sinalizado em sua apresentação que tinha um bom nível de proficiência em Língua Inglesa, assim, disse a ela que ela não só poderia como era muito desejável que ela fosse além do solicitado. Durante a execução do trabalho, ela demonstrou segurança e domínio do uso das estruturas gramaticais e não demandou nenhuma assistência. Percebi que ela apresentava um bom nível de conhecimento da língua ao notar o uso de estruturas como *“This project was made by”*, estrutura mais complexa que envolve o uso de voz passiva e do passado. Ao fazer a apresentação, seu bom nível de proficiência foi comprovado: sua pronúncia era excelente e seu inglês era fluente. Foi muito importante ter conhecimento disso, pois percebi que precisaria trazer outros elementos para que ela pudesse seguir ampliando seu conhecimento e movendo-se em sua ZDP, afinal, como afirma Libâneo (2011, p. 3) “uma boa didática, na perspectiva da mediação, é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos”.

O trabalho a seguir, da aluna A22, Figura 18, exemplifica a importância de práticas educacionais que promovam a afirmação das identidades, ao mesmo tempo em que deem espaço para a atuação e desenvolvimento de posicionamento crítico frente à realidade.

Figura 18 - Trabalho produzido pela aluna A22



Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

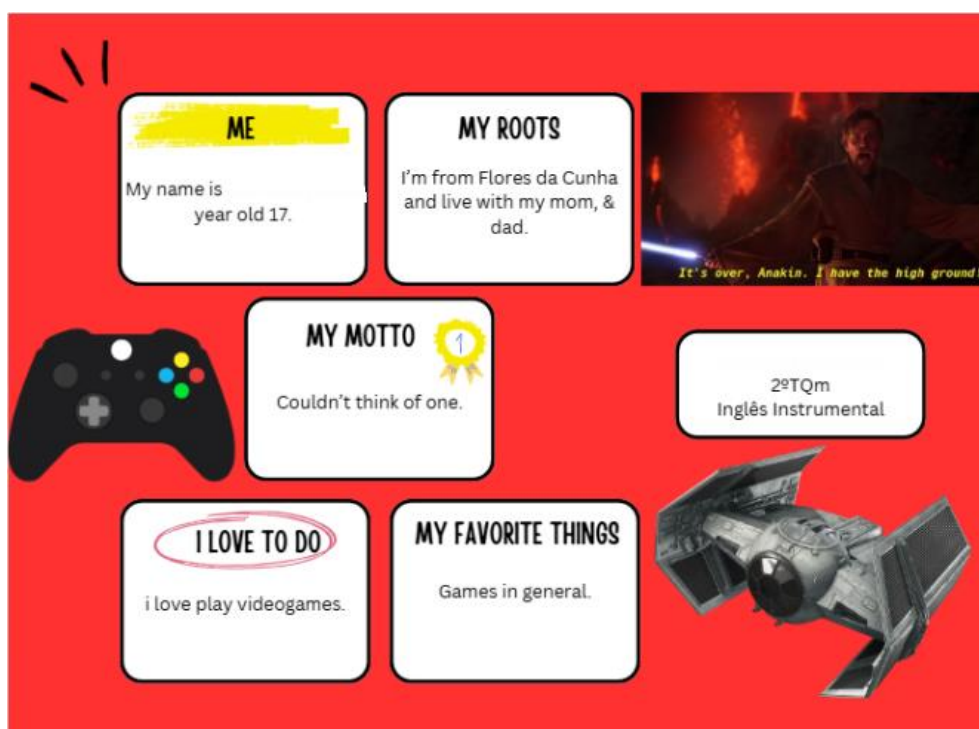
O trabalho produzido pela aluna A22 mostrou que as estruturas gramaticais e o uso do vocabulário específico de uma situação de apresentação pessoal estavam consolidados. A apresentação oral, feita para toda a turma, também foi bastante satisfatória. A novidade trazida nesse momento foi a ampliação feita em relação a sua identidade. Por se tratar de uma temática cara a ela, a aluna aproveitou o espaço para falar sobre suas coisas preferidas e abordou a questão do “*social activism*” (ativismo social) e do “*trans rights*” (direitos das pessoas trans). Nesse momento, pude perceber o quanto é fundamental que se traga para a sala de aula temas que se relacionam de fato com a realidade dos alunos. É a partir daí que o ensino pode se alinhar aos saberes necessários para engajamento e participação, que contribuam para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. Espera-se que o aluno não seja um repetidor de ideias prontas e acabadas. Quanto ao professor, almeja-se que atue como mediador do conhecimento, que concebe seu aluno como um sujeito histórico, ativo e crítico.

A produção a seguir é do aluno A20, Figura 19. Trata-se de um exemplo sobre a importância da interação e da mediação entre colegas. Lantolf (2000, p. 84, tradução minha²⁹), ao fazer uma resenha sobre pesquisas que envolveram a mediação por pares, afirma que:

²⁹Do original: “Peer-mediated language learning has attracted the attention of a number of sociocultural researchers. This research has demonstrated that learners are able to scaffold each other quite effectively through

A aprendizagem de línguas mediada por pares tem atraído a atenção de diversos pesquisadores socioculturais. Essa pesquisa demonstrou que os aprendizes são capazes de se apoiar mutuamente de forma bastante eficaz por meio do uso de uma variedade de estratégias interativas que parecem ser sensíveis à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Uma importante implicação desse trabalho é que a aprendizagem pode surgir na ausência de um especialista reconhecido. A expertise pode ser construída colaborativamente na conversa que ocorre entre aprendizes que compartilham o objetivo de elaborar uma solução linguística para um problema.

Figura 19 - Trabalho produzido pelo aluno A20



Fonte: Trabalho produzido pelo aluno (2025).

Para a realização do trabalho, o aluno A20 necessitou de um maior suporte tanto meu quanto da colega A15 que seguia sendo sua dupla de apoio. Logo no início da produção, pude perceber que ele não estava conseguindo acessar o modelo que eu havia disponibilizado a todos os alunos por e-mail. Fui até ele e o guiei para que ele pudesse localizar o e-mail e acessasse o modelo no *Canva*. Dadas as explicações, falei que ele poderia me chamar sempre que necessário e deixei que ele trabalhasse. Ele perguntou se poderia pedir ajuda a colega A15 e eu disse que sim. Assim que ele finalizou, sentei novamente ao seu lado, elogiei sua produção e fiz algumas

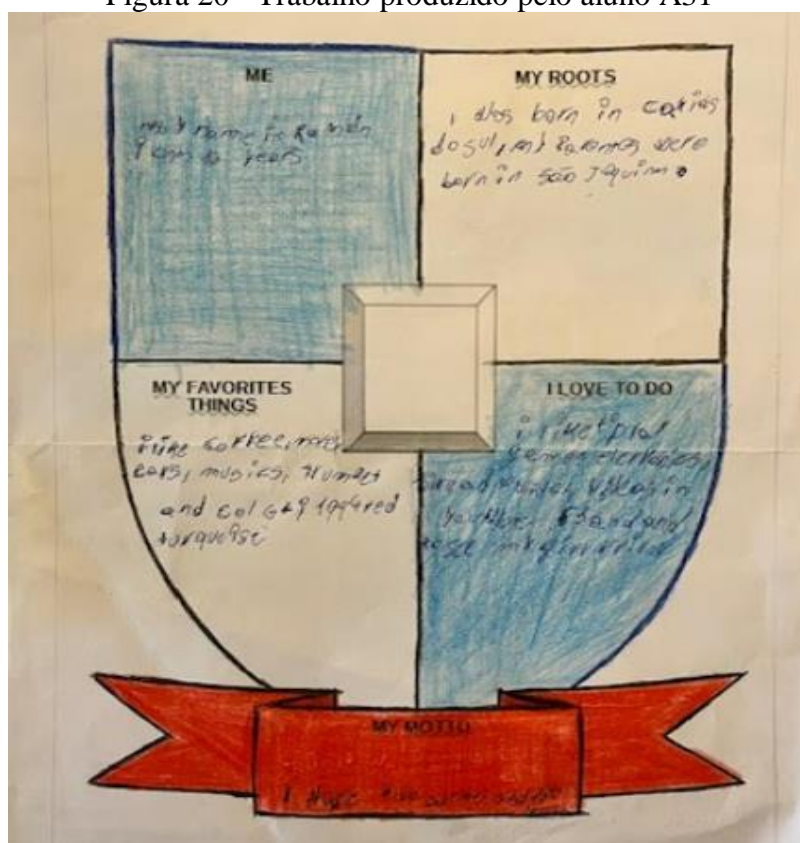
use of a variety of interactive strategies that appear to be sensitive to the ZPD. An important implication of this work is that learning can emerge in the absence of a recognised expert. Expertise can be collaboratively constructed in the talk that occurs among learners who share the goal of working out a linguistically-based solution to a problem” (Lantolf, 2000, p. 84).

observações, como o uso do pronome “I” ser sempre em letra maiúscula. Ele aproveitou para me dizer que sabia muito de inglês por gostar de jogar online e me listou vários termos que são utilizados durante as partidas. Procurei valorizar seu conhecimento e dizer que era muito válido todo esse conhecimento que ele trazia. Nesse ponto, pude atestar o quanto valorizar as identidades e o conhecimento prévio dos alunos é fundamental. Percebi, com isso, que ele conseguiu manter-se atento à aula por mais tempo, apesar de seu histórico de TDAH. Como ele havia lido para mim, ele optou por não apresentar o trabalho para os colegas, ao que eu assenti afirmando que ele teria outras oportunidades para isso ao decorrer das aulas. Ao narrar esse processo, destaco meu papel como professora mediadora, sobre o qual cito Libâneo (2013, p. 6), quando afirma que:

o trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade.

Ter valorizado seus avanços ao mesmo tempo em que acolhi suas fragilidades proporciono ao aluno a segurança e a possibilidade de seguir avançando no seu processo de aprendizagem, dentro do seu ritmo. Na sequência, trago o trabalho produzido pelo aluno A31:

Figura 20 - Trabalho produzido pelo aluno A31



Fonte: Trabalho produzido pelo aluno (2025).

O aluno A31 optou pela forma impressa, utilizando o modelo “*Coat of Arms*”. Sua opção, embora válida visto ter sido oportunizada por mim, chamou a atenção como sendo um indicativo de resistência com o componente curricular. Fui até ele e pedi que ele me contasse o porquê de sua falta de interesse pelo inglês, ao que ele me disse que as aulas que ele teve no ensino fundamental eram sempre a mesma coisa, que “as professoras só falavam do verbo *to be*”. Essa fala dele é uma fala muito recorrente. Expliquei a ele que a minha proposta de trabalho intentava ser justamente uma alternativa a isso, que aprender uma língua estrangeira pode ser um caminho para nos tornar cidadãos mais inseridos no mundo, tanto no aspecto profissional, quanto no social e cultural. Ele falou que iria tentar aproveitar mais as aulas. Dei suporte para que ele pudesse elaborar seu texto, que foi feito de forma bastante sucinta e simples, atendendo minimamente ao exigido. Sobre a apresentação oral, ele afirmou que não se sentia pronto, que tinha muita vergonha. Falei que ele poderia apresentar só para mim, mas ele disse que faria isso numa próxima oportunidade, ao que concordei dizendo que estaria esperando e torcendo por isso. Nesse ponto, reverbero as palavras de Libâneo (2011, p. 6), segundo o qual “[u]m professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, seus motivos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida”.

Além dos dados obtidos das apresentações, destaco as informações advindas do “Diário de Autoavaliação 1”, que se propôs a trazer um feedback dos alunos em relação à atividade e em relação à sua aprendizagem por meio de um formulário eletrônico. O objetivo era fazer com que os alunos pudessem avaliar se os recursos utilizados eram acessíveis, se haveria algo a ser melhorado, a atuação da professora e a interação com ela, se houve alguma dificuldade na realização da tarefa, qual o grau de envolvimento com a tarefa e se houve avanço na aprendizagem do ILA. O Diário de Autoavaliação 1 foi respondido por 27 alunos. Sobre os recursos utilizados em aula, 23 alunos responderam que foram acessíveis a todos os alunos, ou seja, que auxiliaram no processo de aprendizagem de alunos com e sem deficiência, e quatro alunos responderam que foi indiferente. Sobre o que poderia ser melhorado, 13 alunos deram algum tipo de resposta, as quais transcrevo a seguir:

- “Não tenho uma opinião formada sobre isto”;
- “Acredito que tenha melhorado a pronúncia e a estrutura/formação de frases”;
- “Seria interessante, se possível, haver mais diálogos em inglês para aprender mais vocabulários e desenvolver a escuta e fala em inglês”;

- “Acredito que a didática está excelente, principalmente quando a professora nos permite apresentar trabalhos se estivermos confortáveis para isso”;
- “No momento, não tenho nada a citar”;
- “Melhorar minha fala na língua Inglesa”;
- “Tá tudo bom”;
- “Até o momento não penso em nenhum ponto que precise ser melhorado não”;
- “Treinar mais a fala”;
- “A princípio nada, as atividades propostas, permitiram que cada um tivesse a oportunidade de se expressar, do seu modo, sem pressa, além de que o ambiente em que foram apresentadas, diminui o medo, gerando uma sensação de acolhimento”;
- “Talvez dar uma base melhor para nos comunicarmos, ensinar as estruturas principais”;
- “Por enquanto eu já havia conhecimento sobre todo o conteúdo passado”.

(Diário de Autoavaliação 1, 31/03/2025)

Sobre a atuação da professora, as 27 dadas foram com avaliações positivas. Algumas respostas foram justificadas, tal como transcrito a seguir:

- “10, pois não há pressão sobre os estudantes, o que gera uma maior segurança dos mesmos, e conseqüentemente melhores resultados”;
- “A atuação da professora tem sido excelente e atende ao proposto pelo projeto. Atende ao proposto”;
- “Achei uma boa atuação, pelo menos até agora, pontuando os erros cometidos pelos alunos de forma clara e gentil. O inglês está sendo lecionado de forma compreensível e essencial”;
- “Boa, está disposta a nos ajudar”;
- “Gosto muito do modo de ministrar a aula usado pela professora”;
- “Uma ótima professora, explica bem o conteúdo e é querida com os alunos”;
- “É muito gentil com os alunos, sempre ajudando e sendo flexível para a adaptação de todos”;
- “Boa didática e método utilizado com os mapas mentais foram interessantes”;
- “Boa. A professora é atenciosa, amigável e procura sempre ensinar conforme as necessidades dos alunos” e
- “Gosto muito do modo de ministrar a aula usado pela professora”.

(Diário de Autoavaliação 1, 31/03/2025)

Em relação à interação com a professora, os 27 alunos classificaram como intensa ou muito intensa. Sobre ter havido algum tipo de empecilho ou dificultador, 27 alunos responderam a este questionamento. Vinte e um alunos responderam que não houve nenhum empecilho, e seis responderam que sim. Para estes as dificuldades foram: a falta de prática, dois alunos; não conhecer a estrutura de algumas frases em inglês, um aluno; a falta de contato anterior com o componente curricular, um aluno; não saber falar em Inglês, dois alunos.

Quanto à clareza das instruções dadas pela professora para a execução da atividade, 26 alunos responderam à questão, sendo que 25 responderam que foram claras e um aluno respondeu que foram claras em parte. Sobre a realização da atividade, 27 alunos responderam, em que 26 responderam que conseguiram realizar a atividade e um aluno em parte. Vinte e seis alunos responderam que se sentiram envolvidos com a atividade e apenas um aluno respondeu que se sentiu pouco envolvido. A pergunta sobre a ampliação do conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa teve quinze respostas afirmativas, dez em parte e duas respostas negativas.

A atividade de autoavaliação revelou-se uma importante ferramenta de autoavaliação. As respostas mostraram-se coerentes, demonstrando que os alunos responderam de forma bastante crítica e atenta. Eles souberam apontar as dificuldades que enfrentaram, bem como identificaram os avanços que tiveram em relação às atividades anteriores. As opiniões em relação à atuação da professora e aos recursos empregados serviram para atestar que a metodologia empregada estava se mostrando exitosa. As lacunas que foram apontadas serviram para que os próximos passos fossem repensados e que houvesse um direcionamento sobre qual habilidade precisaria ser mais trabalhada, no caso a habilidade de produção oral. A atividade que descrevo a seguir procurou atender justamente essa necessidade.

- Os movimentos do Encontros 11, 12, 13 e 14: explorando diferentes estratégias

Dando seguimento, os Encontros 11, 12, 13 e 14 envolveram atividades que buscaram oferecer diferentes formas de trabalhar o conteúdo gramatical que instrumentaliza que se fale sobre si, ou seja, o emprego do *Simple Present*. No Encontro 11, construímos um painel coletivo para fixação da estrutura e o uso do *Simple Present*, utilizando a ferramenta digital "Padlet". O modo como a atividade foi realizada será melhor descrito a seguir. Foi uma atividade colaborativa, que oportunizou o compartilhamento de saberes e o esclarecimento de dúvidas. O resultado pode ser observado na Figura 21, a seguir.

Figura 21 - Padlet criado de forma coletiva sobre Simple Present³⁰

Manuela Damiani Poloni da Silva • 9 de dezembro de 2025

Presente Simples

Forma Afirmativa*
→ I, You, We, They.
Regra Geral: verbo + complemento (Exemplo: I like to read books)
→ He, She, It.
Regra Geral: Sujeito + Verbo + "s"
(Exemplo: He likes to play videogames)
• Verbos que terminam em "s", "sh", "ch", "o", "x", "c" - Acrescenta-se o "es" no final da palavra
• Verbos que terminam em consoante + y: Retira-se o "y" e, depois, acrescenta-se "ies"

Forma Interrogativa

2) Pronomes
1ª pessoa do singular: I;
2ª pessoa do singular: You;
3ª pessoa do singular: He/She/It;
1ª pessoa do plural: We
2ª pessoa do plural: You;
3ª pessoa do plural: They;

Forma Negativa
The simple present negative is used to talk about things that are not true in the present.
Rule: Subject + do/does + not + base verb
Examples:
I do not (don't) like coffee.
She does not (doesn't) eat meat.
Note:
Use "do not" with I, you, we, they.
Use "does not" with he, she, it.
The main verb stays in its base form (no -s, even with "he/she/it").

EXPRESSÕES DE TEMPO
As expressões de tempo em inglês incluem advérbios, períodos do dia, expressões de tempo no passado e expressões de tempo no futuro.
Advérbios de tempo
• Yesterday (ontem)
• Tomorrow (amanhã)
• Today (hoje)
• Later (mais tarde)
Períodos do dia
• Every hour (a cada hora)
• Once a week (uma vez por semana)
Expressões de tempo no passado: The day before yesterday (anteontem), Last night (ontem à noite), Last month (mês passado), Last week (semana passada), Ago (atrás).
Expressões de tempo no futuro: Next year (ano que vem), Next week (semana que vem).

Conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular
Usamos o verbo no infinitivo sem "to" para os pronomes "I", "you" e "we".
Para os pronomes "he", "she" e "it".
Para a maioria adiciona-se "s" no fim, assim como para verbos terminados em vogal + y.
Verbos terminados em -is, -sh, -ch, -x, -z ou -o adicionamos "es".
Verbos "to be", "to have" e "there to be" (ser, possuir e existir, respectivamente) não seguem essa regra.
Verbos terminados em consoante+y, removemos a "y" e adicionamos -ies.
Exemplo:
"You eat" - Você come.
"She eats" - Ele come.
"I study" - Eu estudo.
"He studies" - Ele estuda.

Conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular:
• A regra geral para conjugação de verbos em terceira pessoa do singular é a adição do "s" no final, como por exemplo: write - writes, read - reads, sleep - sleeps.

Conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular:
• A regra geral para conjugação de verbos em terceira pessoa do singular é a adição do "s" no final, como por exemplo: write - writes, read - reads, sleep - sleeps.
Entre as exceções estão:
• Verbos que terminam em "ss", "sh", "ch", "o" e "x", terminam em "es". Por exemplo: wash - washes, go - goes, miss - misses, watch - watches, fix - fixes.
• Verbos que terminam em consoante + y perdem o "y" e terminam em "ies". Por exemplo, cry - cries, try - tries, study - studies, reply - replies.
• Os verbos "to be" e "to have" são exceções, conjugando-se como "is" e "has", respectivamente.
• Os verbos modais, como "can", "could", "should", "must", e "would", não se conjugam e não possuem tempo.

1) USO DO PRESENTE SIMPLES (Use of simple present)
O que é o presente simples?
O simple present é um tempo verbal do inglês que é usado para manifestar fatos, descrever ações ou situações que acontecem no presente e são permanentes. Na maioria das vezes é feito uso da estrutura no infinitivo.
1. Manifestar hábitos.
Ex: "I eat breakfast every day."
"I wake up at 7 a.m. every day."
2. Expressar verdades universais.
Ex: "The Earth orbits the Sun."
"Water boils at 100°C."
3. Relatar ações cotidianas ou fatos.
Ex: "They drive to Monaco every summer."
"They usually go for a walk in the evening."
4. Expressar sentimentos opiniões e preferências.
Ex: "She loves chocolate."
"He hates soccer."

Fonte: Elaborado pela autora e alunos (2025).

As diretrizes e macroestratégias envolvidas são as mencionadas na análise do planejamento do Encontro 07. A apresentação do mural, feita no Encontro 12, seguiu a **Diretriz 1** (Planejar ações para percepção. Interagir com conteúdos flexíveis que oferecem múltiplas modalidades e perspectivas), que tem como pontos de verificação 1.1 (Oferecer oportunidades de suporte para personalizar a exibição de informações. Usar materiais acessíveis com configurações que possam ser ajustadas com base nas necessidades e preferências) e 1.3 (Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista ou cotidiana. Aprender com perspectivas múltiplas e variadas) e a **Macroestratégia 1** (Potencializar as oportunidades de aprendizagem). No Encontro 13, foram feitos exercícios para fixação do conteúdo, os quais apresentavam um caráter mais instrumental, ou seja, eram exercícios mais voltados à aplicação direta. O Encontro 14 deu espaço à correção coletiva das atividades do encontro anterior e à realização de uma atividade sobre o mesmo conteúdo, mas de forma mais lúdica. Para tanto utilizei a plataforma de aprendizado baseada em jogos “Kahoot!”. No registro a seguir, narro um pouco sobre a forma que se deu o emprego de diferentes estratégias:

³⁰ Os nomes dos alunos, que constavam no trecho do quadro construído por cada um deles, foram omitidos dessa versão a fim de preservar suas identidades.

A atividade de construção do mural coletivo utilizando o Padlet foi bastante exitosa. Os alunos se reuniram em grupos por afinidades e trabalharam de forma conjunta buscando as respostas para a tarefa proposta. Eles utilizaram seus conhecimentos anteriores e, também, fizeram pesquisas em fontes diversas sobre os temas propostos para cada grupo, todos relacionados às regras de uso e emprego do *Simple Present*. A produção final ficou riquíssima em informações. O fato de eles poderem explicar aos colegas, utilizando uma linguagem que é própria deles, foi muito válido. Estimulei que os colegas pudessem fazer questionamentos sobre suas dúvidas. Esse recurso se mostrou eficaz, uma vez que as perguntas que foram feitas tiveram respostas que foram compreendidas. Um exemplo foi sobre o uso do “s” na conjugação dos verbos terminados em “y”. Um colega pontuou que tem que observar se antes do “y” final tem uma vogal ou uma consoante, o que colaborou com o grupo responsável por essa explicação, que fez a ampliação no Padlet com essa observação. Na sequência, a atividade com o *Kahoot!* serviu para a fixação do conteúdo por meio de uma atividade mais lúdica. Pude perceber a empolgação dos alunos com a utilização do jogo como meio de apresentação. Empregar recursos que envolvem jogos mostrou-se uma ferramenta significativa e eficaz com essa turma. Interessante foi perceber que o aluno A20, que eu havia imaginado que iria se envolver muito com o jogo, mostrou-se alheio e desmotivado. Ao final, fui questioná-lo do porquê de ele não ter participado. Ele disse que “o Kahoot me deixa nervoso”. Perguntei por que e ele falou que não gosta de ter que responder as coisas tão rápido e que o jogo deixa ele ansioso. Foi muito importante ouvir isso dele. Ao planejar a atividade pensei muito no fato de ele falar que gostava de jogos. Contudo, esse tipo de jogo não funcionou para ele, pois criou uma situação estressante. É fundamental como professora estar atenta a esses detalhes que fazem muita diferença.

(Registro Diário de Observação, 07/04/2025)

Esse bloco de encontros serviu para ilustrar a pluralidade de reações que diferentes atividades provocam nos alunos. Muitas vezes planejamos estratégias de ensino que se imagina que irá atender às necessidades educacionais dos alunos, contudo isso não se confirma. Sobre tal, Ullah e Samad (2025, p. 2, tradução minha³¹) afirmam que:

³¹Do original: “A pedagogical commitment to inclusion entails using flexible teaching strategies to teach all students, those with and without learning disabilities, in the same setting. Encourage this viewpoint by pointing out that inclusive education necessitates the inclusion of students with a range of skill levels in traditional classroom settings, where teachers modify their teaching methods to accommodate different learning requirements” (Ullah; Samad, 2025, p. 2).

Um compromisso pedagógico com a inclusão envolve o uso de estratégias de ensino flexíveis para ensinar todos os alunos, aqueles com e sem dificuldades de aprendizagem, no mesmo ambiente. Incentivar esse ponto de vista destacando que a educação inclusiva exige a inclusão de alunos com diferentes níveis de habilidade em salas de aula tradicionais, onde os professores adaptam seus métodos de ensino para atender a diferentes necessidades de aprendizagem.

- **Movimentos dos Encontros 15, 16, 17 e 18: a Zona de Desenvolvimento Proximal**

Os Encontros de 15 a 18 foram destinados às ações previstas para a segunda atividade avaliativa: a criação de um *Podcast*. O objetivo da atividade era promover o uso das estruturas aprendidas sobre o *Simple Present* por meio da realização de um *Podcast*, no qual falariam sobre as suas rotinas diárias. Para tanto, busquei dar o suporte necessário promovendo esclarecimentos sobre o que é um *Podcast*, o modo como se estrutura, explorando alguns exemplos reais. Após, dei as orientações sobre a organização, explicando que o trabalho poderia ser feito individualmente, em duplas, trios ou grupos de até 4 integrantes. Depois disso, apresentei os critérios de avaliação e dei início à construção coletiva do roteiro, o qual foi ajustado e disponibilizado a todos os participantes no Encontro 16. Os Encontros 17 e parte do Encontro 18 serviram para a apresentação das produções. As diretrizes e macroestratégias dessa segunda atividade avaliativa são as mesmas da atividade *Who am I?*, ou seja, **Diretriz 7**, a **Diretriz 8** e a **Diretriz 9**, assim como a **Macroestratégia 4**, a **Macroestratégia 6** e a **Macroestratégia 9**. O Encontro 18 foi também para o preenchimento do “Diário de Autoavaliação 2”, cujas diretrizes e macroestratégias já foram mencionadas.

A habilidade de produção oral costuma ser a que apresenta maior grau de dificuldade. Expor-se oralmente envolve um nível mais elevado de conhecimento da língua e, também, envolve aspectos de caráter mais pessoal, como a desenvoltura e a autoconfiança. Tendo ciência de tais aspectos, procurei propor uma atividade que pudesse ser feita em grupos, o que facilita a interação e a criação de mútuo apoio, utilizando uma temática que reforçava o que já vinha sendo trabalhado, ou seja, falar sobre si, especificamente, sobre suas rotinas, empregando as estruturas gramaticais do *Simple Present*. Foram feitas diversas atividades prévias que reforçaram o uso das estruturas gramaticais, incluindo atividades escritas de emprego das regras de uso do tempo verbal em questão, além de outras atividades como criação de mapas mentais, esquemas e atividades mais lúdicas, como os jogos do *Kahoot!*. Todo esse preparo objetivou fornecer o suporte necessário para que os alunos pudessem realizar a atividade com um grau maior de conhecimento e domínio da língua inglesa. Antes que eles produzissem seus roteiros e gravassem suas participações, foram mostrados exemplos de alguns *Podcasts*, bem como

foram sugeridas ferramentas para a sua produção. Trago, a seguir, os movimentos realizados para a execução da tarefa do *Podcast*:

Ao propor a atividade do “*Podcast*” eu tinha consciência de estar propondo uma atividade bastante desafiadora. As respostas dadas nos diários de autoavaliação apontaram o interesse dos alunos em desenvolverem mais a habilidade da produção oral. Vi no formato do *Podcast* uma possibilidade concreta e próxima da realidade deles de desenvolver a oralidade. Entendendo que grande parte dos alunos ainda apresentavam um nível de fluência ainda limitado, permiti que eles trabalhassem no formato que achassem mais interessante, se individualmente, em duplas, em trios ou grupos. Essa liberdade de escolha se mostrou algo bem acertado. Ao trabalharem com colegas com que eles possuíam maior afinidade eles tiveram maior suporte. Como eles deveriam elaborar um roteiro, os colegas que tinham maior domínio dessa habilidade auxiliaram os que não tinham. O fato de a atividade de produção oral ser gravada sem o uso da imagem, com exceção da aluna A22 que produziu um material em que ela se gravou falando num estilo vlog (vídeo blog), permitiu que os alunos se sentissem menos expostos. A exposição pessoal e a vergonha de se mostrar segue sendo umas das maiores barreiras quanto ao uso da modalidade oral da língua inglesa. A realização da atividade me proporcionou uma grande satisfação, embora tenham ocorrido algumas situações delicadas, tais como o fato de um dos integrantes de um dos grupos não ter participado diretamente da atividade, ou seja, gravando sua participação, alegando que ajudou na elaboração do roteiro e no processo de gravação, o que não era permitido segundo os critérios de avaliação estipulados. Ocorreu, também, a situação de um grupo em que os integrantes apenas enviaram a parte escrita e não a parte de produção oral, o que também feria os critérios de avaliação. Chamei todos os integrantes e salientei que a realização da atividade não estava completa. Contudo, apenas um dos alunos se comprometeu a enviar a sua parte. Os demais integrantes alegaram que não haviam tido tempo de gravar todos juntos e que acabaram desistindo. Mesmo tendo sido disponibilizado mais tempo, eles não demonstraram interesse em fazer a atividade. Esse tipo de situação é bastante frustrante, mas é preciso entender o que se passa e buscar novas formas para poder fazer com que eles se sintam motivados a realizar as atividades propostas. Sobre os resultados satisfatórios cito algumas situações: o aluno A20, que mesmo tendo problemas de dicção, participou da gravação junto aos seus colegas de grupo de modo satisfatório e correto. O apoio que os colegas de grupo deram a ele foi fundamental. Perceber o quanto a interação que eles tiveram

foi determinante para que ele superasse seus diagnósticos e suas limitações e concluísse de forma exitosa a atividade foi algo extremamente recompensador. Outra situação foi a do aluno A33, que pediu se poderia deixar para apresentar na aula seguinte. Sabendo que ele já havia enviado o seu trabalho, o qual ele optou por fazer individualmente, quis entender a razão de ele não apresentá-lo uma vez que estava pronto. Ele então me falou que após ouvir a apresentação dos colegas, ele entendeu que poderia fazer algo ainda mais bem feito. Essa situação reforçou a importância da interação entre os colegas e da relevância que isso tem na aprendizagem dos alunos, na ampliação e do movimento em direção às suas ZDPs.

(Registro Diário de Observação, 07/04/2025)

A atividade em questão trouxe inúmeros elementos que indicam a importância da aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A THC defende a ideia de que é de fundamental importância que o professor tenha ciência sobre o processo de desenvolvimento real e a capacidade de aprendizado, ou seja seu desenvolvimento potencial. Ao atuar nesse intervalo, o professor tem a possibilidade de potencializar os modos mais adequados ao desenvolvimento real do sujeito e ao seu contexto sociocultural. Assim sendo, cabe ao professor proporcionar experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas e desafiadoras para impulsionar o desenvolvimento humano. Seu papel no processo de aprendizagem é fundamental, por isso ele precisa refletir continuamente sobre os conhecimentos que se propõe a ensinar, como ensiná-los, quais experiências deve organizar e de que forma pode mediar intencionalmente a aprendizagem. Conforme defende Libâneo (2015, p. 16):

O trabalho de mediação deve ser direcionado para desenvolver conhecimentos que o aluno ainda não possui, no sentido de interferir no conhecimento já consolidado. A ação externa, ou seja, de um professor, por exemplo, deve tentar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas, considerando a zona de desenvolvimento proximal do aluno com o intuito de ajudá-lo a progredir. O docente deve dirigir seu trabalho pedagógico para o conhecimento que o aluno ainda não tem, proporcionando novas possibilidades de aprendizagem.

Foi com base na observação das apresentações feitas anteriormente e nos depoimentos dos alunos em aula, no Formulário de Sondagem e no Diário de Autoavaliação 1 que percebi o quanto a habilidade de produção oral representava uma dificuldade para a maior parte da turma. Foi justamente para poder desafiá-los a expandirem seus conhecimentos que propus que eles trabalhassem o conteúdo gramatical em um formato que promovesse e estimulasse a oralidade,

ou seja, criando um *Podcast*. Ciente da necessidade de suporte que ainda havia por parte de muitos, possibilitei que eles realizassem a atividade juntamente com um ou mais colegas. Essa decisão mostrou-se eficaz, como pode ser vista nas produções trazidas a seguir.

Como a atividade envolveu a produção oral, opto por não fazer a transcrição, uma vez que, ao fazer isso, traços característicos da oralidade não seriam contemplados, tais como fluência, cadência e pronúncia. Trarei informações sobre as produções, fazendo a análise delas e fornecendo relatos da forma mais fidedigna possível. Aos meus leitores que desejarem acompanhar as produções, disponibilizo o *link* que direciona a elas.

- *Podcast* dos alunos A31 e A32:

<<https://drive.google.com/file/d/156IMVUgKX8DKds6WhRdwv-go8E0JszmG/view?usp=sharing>>

- *Podcast* da aluna A22:

<<https://www.youtube.com/watch?v=P3zcgOZB8U>>

- *Podcast* dos alunos A09, A15, A20 e A21:

<<https://drive.google.com/file/d/18ImjB-TDQabwXalZz2WFCIwu9Sk4pcyn/view?usp=sharing>>

Sobre as produções, algumas observações a fim de expor com mais clareza a forma como elas aconteceram. O aluno A31 formou uma dupla com o colega A32 para a realização da tarefa. No momento em que eu propus a atividade, sua atitude foi de perguntar se não poderia fazer apenas a parte escrita, ou seja, o roteiro. Ele disse que “o inglês esse ano tá muito difícil”. Perguntei o porquê e ele afirmou que era muito melhor ficar “apenas lendo os textos e respondendo aos exercícios”. Claramente para ele a abordagem de caráter mais instrumental da língua representava algo mais seguro e menos desafiador. Respondi a ele que ele deveria entender essa atividade como uma forma de ele ir além, de poder desenvolver e potencializar a habilidade de produção oral. Embora ele tenha demonstrado muita resistência, o *podcast* produzido por ele e pelo seu colega foi bem feito. A sua participação, embora com pouca fluência, foi gramaticalmente bem executada. Ele foi capaz de comunicar suas ideias, o que torna essa uma experiência linguisticamente bem sucedida.

Sobre o *podcast* da aluna A22, a avaliação precisa contemplar muito além do uso da língua, o que foi feito em um nível muito bom. Foi perceptível que ela buscou recursos para construir um texto rico em dados e bem executado oralmente. A aluna, por conta própria, expandiu o formato de *podcast* e se aventurou a utilizar um formato de *vlog* (vídeo blog). A sua fala versou sobre a sua luta pessoal em relação à defesa dos direitos das pessoas trans. Ela não

apenas posicionou-se em defesa dessa minoria, como teve o cuidado de incluir a audiodescrição em seu trabalho. Essa atitude demonstrou o quanto os alunos são capazes de nos ensinar. O trabalho que ela produziu trouxe para a sala de aula o exemplo claro e evidente do quanto a língua pode ser um instrumento poderoso no que se refere à constituição das identidades e à luta por garantir um lugar no mundo.

Os alunos A15, A20 e A21 realizaram a atividade juntos. Também integrou o grupo a aluna A09. O formato que o grupo utilizou foi muito interessante. As duas alunas que possuíam a habilidade de produção oral mais desenvolvida, as alunas A15 e A21, atuaram como “*hostesses*” (anfitriãs) do *podcast*. O aluno A20 e a aluna A09 foram os “convidados” do programa. Suas participações foram valorizadas, tais como devem ser em um *Podcast* real. Isso teve um impacto extremamente positivo. As limitações relacionadas à habilidade de produção oral dos dois alunos convidados foram suavizadas, uma vez que a condução dada pelas duas alunas transmitia um clima de acolhimento. A produção do aluno A20 foi uma grata surpresa. Mesmo com dificuldade na pronúncia, ele transmitiu a suas ideias e realizou a atividade de forma satisfatória. Outro ponto interessante foi a fala da aluna A21 ao final da apresentação para a turma. Segundo ela: “As aulas de inglês não costumam apresentar nada de novo. Uma atividade como essa até apresenta alguma novidade”. Por se tratar de uma aluna muito crítica e que tem um nível de proficiência muito bom, ouvir essa declaração serviu de indicativo de que a atividade havia atingido a expectativa de poder mobilizar e envolver tanto os alunos com muita dificuldade quanto os alunos com maior facilidade, maior conhecimento da língua inglesa.

Assim como na atividade “*Who am I?*”, os alunos foram convidados a preencherem o “Diário de Autoavaliação”, de número 2. Neste os alunos puderam avaliar a atividade de produção do *Podcast* e, também, a atividade escrita que foi feita na forma de exercícios de fixação sobre o uso do *Simple Present*. Dezenove alunos responderam ao formulário. Fiz um questionamento sobre a importância de atividades escritas de fixação de conteúdo. As respostas foram afirmativas e algumas foram justificadas como segue:

- “Sim, as atividades proporcionam uma maneira de praticar o conteúdo, o que ajuda na fixação”;
- “Acredito que sim. A professora apresenta diversas formas de fixação. Desde atividades escritas até músicas para treinar”;
- “Acredito que sim, com esse tipo de atividade conseguimos perceber como os conteúdos abordados em aula são utilizados no dia a dia e como são cobrados em provas”;

- “Sim, principalmente no meu modo de aprendizado que é através da escrita”;
- “Sim, só achei que uma das folhas tinha a letra um pouco pequena por conta da formatação, a do mapa mental”;
- “Com certeza. Escrevendo nós compreendemos melhor o conteúdo e suas aplicações”.

(Diário de Autoavaliação 2, 11/05/2025)

Sobre a relevância desse tipo de atividade, ou seja, se são capazes de ampliar o conhecimento da Língua Inglesa, dez alunos responderam que sim, e nove alunos responderam “em parte”. As respostas dadas sinalizam que alternar diferentes estratégias metodológicas ampliam as possibilidades de atendimento das diferentes formas de aprendizagem. Há alunos que precisam de uma organização mais formal e de exercícios de aplicação direta da teoria para que possam ampliar e consolidar o conhecimento. Reitera-se assim os postulados da pedagogia do pós-método de que se deve impulsionar o ensino e a aprendizagem de línguas, indo além do conceito limitado e limitante de um único método.

A segunda seção focou na avaliação da atividade do *Podcast*. A primeira pergunta foi sobre o roteiro fornecido, se foi acessível, ou seja, poderia auxiliar o processo de aprendizagem tanto em estudantes com e sem deficiência. Para 17 alunos sim, para um aluno não e para um aluno em parte. Em relação à importância de atividades de produção oral, tais como a proposta, auxiliam na fixação do conteúdo, todos os 19 alunos afirmaram que sim. Sobre gostar de realizar esse tipo de atividade, dez alunos responderam que gostam, seis que não gostam e três que seria indiferente. Para 15 alunos as orientações dadas foram claras e para quatro deles foram claras em parte. A atividade foi realizada de modo satisfatório para 17 alunos e para dois em parte. O conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa foi considerado ampliado por 15 alunos, em parte por três alunos e não por um aluno. O questionamento sobre se houve alguma dificuldade que afetou o desenvolvimento da tarefa forneceu dados bem interessantes. Nove alunos relataram não ter tido dificuldade alguma. Dos dez alunos que responderam que sim, todos falaram ter dificuldade com a pronúncia, sendo que dois deles apontaram a “vergonha” como um grande dificultador. Esses dados revelam a importância de ampliação do desenvolvimento da habilidade de produção oral, a qual acaba sendo relegada na maior parte dos programas curriculares e, também, de que as orientações sejam claras. Além disso, é fundamental que se contemple a questão da exposição e da timidez, fatores que afetam muito o desenvolvimento de tal habilidade. É extremamente importante que o aspecto emocional dos alunos seja levado em consideração, como esses dados sinalizam. Vigotski (2003, p. 122) chamou atenção para tal

ao afirmar que “o aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade”. É também uma atribuição do professor incluir e considerar as emoções a fim de que peças possam ser aliadas no processo educativo.

- Os movimentos dos Encontros 19, 20 e 21: afetividade e aprendizagem

A última atividade avaliativa envolveu a produção de um *Scrapbook*. A atividade buscou promover o uso das estruturas aprendidas sobre o *Simple Present* por meio da realização de um álbum de recortes, envolvendo texto e imagens/ilustrações que sejam capazes de transmitir dados pessoais, gostos e preferências dos alunos. A realização da atividade, feita individualmente, e a sua apresentação ocorreu durante os Encontros 19, 20 e 21. Inicialmente, expus o objetivo da atividade, apresentei uma produção modelo e expus os critérios avaliativos. Como a atividade envolveu o uso de materiais pessoais, tais como fotos e elementos decorativos como desenhos, recortes, pedaços de papéis coloridos, retalhos de tecido, entre outros, a maior parte da produção ocorreu fora da sala de aula. A apresentação das produções ocorreu no Encontro 20. Vale dizer que para a realização e apresentação das produções segui as mesmas diretrizes e macroestratégias das duas outras atividades avaliativas. Durante esse mesmo encontro, foi feito, também, o preenchimento do “Diário de Autoavaliação 3”, seguindo os moldes dos anteriores. O registro a seguir traz um pouco da construção da atividade do *Scrapbook*:

A proposta do Scrapbook foi planejada como uma oportunidade de potencializar a habilidade de produção escrita. Tendo em vista que seria a última atividade avaliativa, planejei algo que tivesse uma temática que motivasse os alunos, no caso um misto de álbum de memórias com um diário pessoal, e que fosse realizado individualmente. Tratava-se de uma oportunidade de verificar como os alunos se mostrariam um a um. O apoio dos colegas foi retirado, era hora de eles poderem se mostrar e, de fato, se apresentarem. As produções revelaram um envolvimento riquíssimo com a proposta. Ao andar pela sala enquanto eles trabalhavam fui sendo surpreendida por tantas histórias. Em detalhes pequenos como um coração amarelo feito em crochê pude conhecer muito mais sobre a aluna A07. Ela me contou que aprendeu crochê com a avó e que isso se tornou um hobby para ela. Pude saber do sonho do aluno A11 de poder um dia treinar em uma academia de verdade, uma vez que os seus treinos diários eram feitos com galões de água cheios de areia e com halteres feitos de pilhas de cadernos velhos. Eles contaram essas histórias em suas produções. E para isso, se

empenharam em ir além do vocabulário que havíamos trabalhado em aula. Ao falarem sobre seus Scrapbooks eles falaram sobre eles com verdade. Aquilo teve um significado para eles, tanto que eles queriam muito saber quando teriam os trabalhos de volta. Finalizar a intervenção dessa forma foi algo muito emocionante. Ao ouvir deles que eles acharam a atividade “muito legal de fazer” fez com que eu percebesse que a atividade foi bastante exitosa. Encerrei a intervenção percebendo o crescimento e o desenvolvimento deles por meio de algo que os fez felizes.

(Registro Diário de Observação, 21/05/2025)

Ao constatar o modo como a execução da atividade se deu, o que traduzi nas palavras acima citadas das quais destaco o trecho “Tratava-se de uma oportunidade de verificar como os alunos se mostrariam um a um. O apoio dos colegas foi retirado, era hora de eles poderem se mostrar e, de fato, se apresentarem. As produções revelaram um envolvimento riquíssimo com a proposta”, me vi praticando aquilo que Vigotski chamou de a “boa instrução”, ou seja, aquele ensinar que vai além do desenvolvimento, uma vez que é capaz de provocar uma série de funções que se encontram em estado de maturação na zona de desenvolvimento próximo, guiando o processo de desenvolvimento, envolvendo a atuação colaborativa de outras pessoas. O que realizei/realizamos une-se ao que Libâneo (2012, p. 42), sintetiza ao dizer que:

Está posto, pois, o sentido que adotamos para o ensinar-aprender e o aprender-ensinar, desde a perspectiva histórico-cultural: a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação, o que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral.

Wertsch (1998) compreende a internalização como um processo ativo de controle progressivo dos signos culturais, afastando-se de concepções baseadas na cópia ou na imitação. Nessa perspectiva esse processo implica a reorganização interna da atividade inicialmente realizada no plano social, evidenciando a passagem do interpessoal ao intrapessoal. Essa dinâmica se materializa no espaço da ZDP de Vigotski, compreendida não como um nível estático de desenvolvimento, mas como um campo relacional e processual, no qual a aprendizagem se constitui a partir de interações mediadas. Nesse sentido, o planejamento pedagógico assume papel central, uma vez que é por meio dele que como docente podemos planejar intencionalmente situações de ensino, selecionar instrumentos culturais, propor desafios conceituais e estruturar formas de intervenção capazes de mobilizar o desenvolvimento iminente dos estudantes. O desenvolvimento real, entendido como aquilo que o sujeito já realiza

de modo autônomo, não esgota as possibilidades formativas; ao contrário, é no trabalho mediado do professor, em articulação com outros mediadores, que se tornam visíveis as potencialidades de aprendizagem ainda em constituição.

Conforme Vigotski (2004), uma aprendizagem orientada e planejada antecipa e impulsiona o desenvolvimento, conduzindo o sujeito, em um movimento espiralado, da participação guiada nas atividades sociais à apropriação consciente dos conceitos. Desse modo, a mediação docente, sustentada por um planejamento atento às condições concretas de aprendizagem, constitui-se como elemento fundamental para promover a transformação qualitativa dos processos psicológicos, reafirmando o caráter formativo e histórico da educação.

A riqueza desta construção pode ser percebida nas produções realizadas pelos alunos, as quais podem ser vistas a seguir nos trabalhos dos cinco alunos destacados para fins de análise nesta investigação. Começo destacando a produção da aluna A15, Figura 22.

Figura 22 - Trabalho produzido pela aluna A15



(continua)

Figura 22 -Trabalho produzido pela aluna A15



Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

(conclusão)

Ao analisar essa produção da aluna, meu olhar voltou-se para o início da nossa jornada, às primeiras atividades realizadas. Lembrei da aluna que se sentia insegura e que parecia estar convencida de que sabia muito pouco da língua inglesa. Seu vocabulário era limitado, o uso das estruturas gramaticais era muito simples e elementar. Além disso, traços de sua identidade pareciam estar apagados. Estar perto e atenta me fez perceber que a prática religiosa e a defesa dos valores cristãos eram um tópico muito importante para ela. Ela sempre pontuava o quanto sua fé era valiosa e presente em sua vida. Acredito que por receio de ser criticada, ela muitas vezes calava-se ou limitava suas participações. Quando na primeira atividade, a *Who am I?*, ela me perguntou sobre como poderia escrever em inglês que ela desejava “cumprir a vontade de Deus”, e eu respondi a ela com a tradução e me interessei em saber como era a relação dela com Deus e com a igreja, ela mudou. Ela demonstrou se sentir mais segura e confiante e se tornou muito mais participativa nas aulas. Nessa última produção, ela pôde falar ainda mais sobre ela e sobre seus valores e crenças. Ela não apenas empregou tudo aquilo que fomos trabalhando durante as aulas, mas ampliou seu repertório e produziu algo que traduziu quem ela é.

A temática central dessa atividade deu espaço para que os sentimentos e as emoções dos alunos fossem considerados e tivessem lugar para materializar-se. Nesse ponto, reverbero as palavras de Vigotski (2003, p. 121) que afirma que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

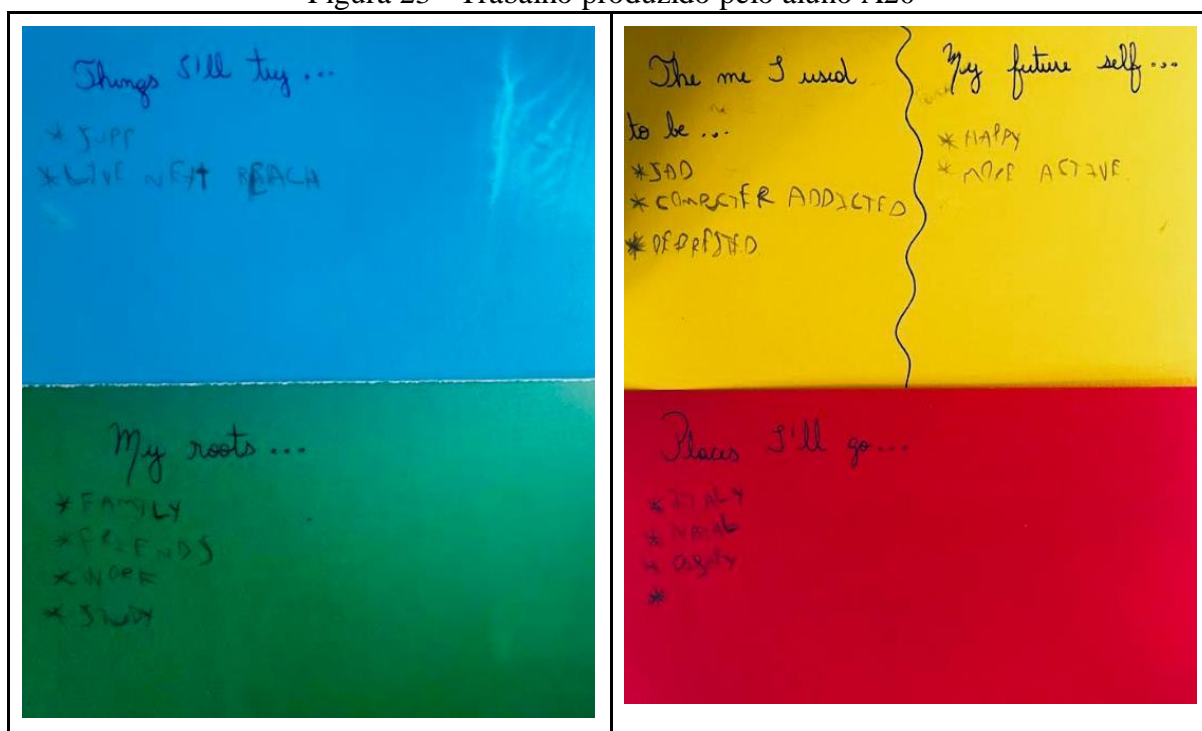
Os depoimentos dados pelos alunos no Diário de Autoavaliação 3, os quais serão apresentados posteriormente, reitera a importância das emoções como base do processo educativo que liga a emoção a um novo conhecimento. Referente a isso, Coelho (2023, p. 5) afirma que:

Essas experiências também integram a autoavaliação e a autorregulação como atributos psicológicos que envolvem processos cognitivos, comportamentais e afetivos, com os quais o estudante acompanha, monitora, avalia e qualifica suas aprendizagens. Ativar esses atributos requer o desenvolvimento da autonomia e agência, aspectos intimamente associados à motivação para aprender, à capacidade de analisar criticamente a situação, à superação de desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A atividade do *Scrapbook* trouxe ao aluno A20 um complicador pelo fato de ser uma atividade individual. Perceber-se sem o suporte de algum dos colegas fez com que ele tivesse

dificuldade em se organizar. Embora eu tenha repetido todas as orientações do trabalho e perguntado se tinha compreendido, ao que ele respondeu que sim, ele ficou sem produzir nada por um longo período. Apenas quando eu retornei para perto dele, depois de ter circulado entre os colegas, foi que ele pegou o material para começar a escrever. Entendendo que ele ainda precisava de um maior suporte, sentei ao lado dele e escrevi os títulos que apareciam no modelo em pedaços de papel colorido, conforme pode ser observado na Figura 23, a seguir.

Figura 23 - Trabalho produzido pelo aluno A20



Fonte: Trabalho produzido pelo aluno (2025).

O trabalho foi sendo conduzido por mim por meio de questionamentos diretos sobre cada um dos tópicos. Ao obter as respostas dele, incentivei-o a escrevê-las no espaço destinado a cada uma delas. Como o tempo ficou reduzido, não conseguimos avançar muito. Ele me disse que finalizaria em casa e que traria na próxima aula, o que acabou não acontecendo. Essa situação demonstrou que o suporte dado a ele ainda se fazia necessário. A este respeito Magalhães (1996, p. 3) afirma:

em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. [...] A instrução efetiva, isto é, a que resulta em aprendizagem, pressupõe que o professor tenha avaliado os dois níveis de desenvolvimento de seus alunos, isto é, as atividades em que agem independentemente e as em que necessita da participação do outro para agir e que é onde deve situar a instrução.

Seus avanços aconteceram, o que foi percebido nas atividades anteriores. Ter ciência disso foi de grande relevância para compreender que a aprendizagem muitas vezes se faz com avanços e retrocessos. Importante é seguir atenta às necessidades e buscar estratégias que sejam capazes de saná-las. Nesse ponto trago as palavras de Roland Tharp e Ronald Gallimore (1996), que baseados na teoria de Vigotski, propuseram que o desenvolvimento cognitivo na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ocorre através de um processo de “desempenho assistido”, estruturado em quatro estágios. Segundo os autores (1996, p. 179),

O ensino consiste em dar assistência ao desempenho dos alunos em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal. Podemos dizer que o ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZDP que efetivamente requerem assistência.

Os quatro estágios definidos por Tharp e Gallimore (1996) descrevem a transição da dependência total de terceiros para a automatização de uma nova habilidade:

- Estágio I: Assistência por outros mais experientes. O aprendiz não consegue realizar a tarefa sozinho e precisa de ajuda total (instrução, modelagem, perguntas) de um adulto ou colega mais capaz. A aprendizagem é intermental (entre pessoas);
- Estágio II: Assistência pelo próprio aprendiz. O aprendiz começa a realizar a tarefa sozinho, mas ainda precisa de “autoinstruções” em voz alta ou sussurrada, ou de um controle consciente intenso para guiar suas ações. A mediação passa a ser interna/pessoal;
- Estágio III: Desempenho Automatizado. A habilidade é internalizada e o desempenho torna-se suave, automático e fluente. O aprendiz não precisa mais pensar conscientemente sobre cada passo da tarefa;
- Estágio IV: Desautomatização e Recursão. O aprendizado não é linear. Após a automatização, o aprendiz pode “desautomatizar” a habilidade (voltar a estágios anteriores) devido a novas exigências, fadiga ou necessidade de refinamento. Isso força o reinício do ciclo de ZDP para uma compreensão mais profunda.

Embora tenham sido observados avanços na aprendizagem do aluno A20, ele segue no Estágio I, necessitando de amplo suporte de um par mais competente.

Antes de seguir com as análises das produções dos demais alunos, faço um apontamento que considero muito relevante. A produção do aluno A20, trazida na Figura 29, é o resultado da última atividade avaliativa proposta para a turma. Assim como seus demais colegas, ele completou aquilo que havia sido planejado. Esta observação torna-se relevante na medida em

que o aluno A20 é um aluno que tem direito ao PEI. O PEI, como afirmam Cenci e Bastos (2022, p. 15),

tem como essência organizar uma proposta educacional que contemple as especificidades do estudante público-alvo da educação especial, sem perder de vista que tal proposta acontece em contextos de aprendizagem coletiva e que é necessária a participação efetiva do estudante nesses contextos de aprendizagem.

Seu objetivo é incluir o aluno na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva, sem perder de vista o contexto da escola e os objetivos da turma, de modo que esteja vinculado com o planejamento desta (Pletsch; Glat, 2013). A individualização deve favorecer a inclusão, e não criar um currículo paralelo excludente (Cenci; Bastos, 2022). Ao elaborar um planejamento inspirado pelo DUA, minha intenção foi organizar uma proposta educacional coletiva que promovesse a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, procurei estar atenta às especificidades dos alunos, particularmente, do aluno em questão, atentando para a possível necessidade de estratégias mais individualizadas. Como defendem Cenci e Bastos (2022),

A construção da síntese dialética a partir do PEI e do DUA é possível, pois eles têm uma essência complementar, são organizações do ensino que buscam contemplar as especificidades da aprendizagem do público-alvo da educação especial e promover a aprendizagem de todos os estudantes juntos.

Esta proposta de síntese vai além da mera justaposição entre PEI e DUA, mas baseia-se num planejamento que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Assim sendo, “as propostas de PEI e de DUA interpenetram-se e modificam-se” (Cenci; Bastos, 2022, p. 20). Justifico a ausência da elaboração do PEI para o aluno A20 tomando por base o fato de que, ao fazer um planejamento coletivo, flexível e diversificado não se mostraram necessárias adequações curriculares individualizadas, nesses tópicos desenvolvidos. Por meio de estratégias metodológicas, especialmente às voltadas para a promoção de atividades em pares, ou seja, tendo por foco o desenvolvimento de diferentes interações, o planejamento coletivo inclusivo atendeu à necessidade do aluno A20, tornando-se dispensável um planejamento individualizado específico. O que não significa que o aluno A20 não se beneficie e necessite do PEI em outros momentos.

A seguir, apresento a produção da aluna A21, Figura 24, a qual atesta seu ótimo nível de proficiência em se tratando da habilidade de produção escrita.

Figura 24 - Trabalho produzido pela aluna A21

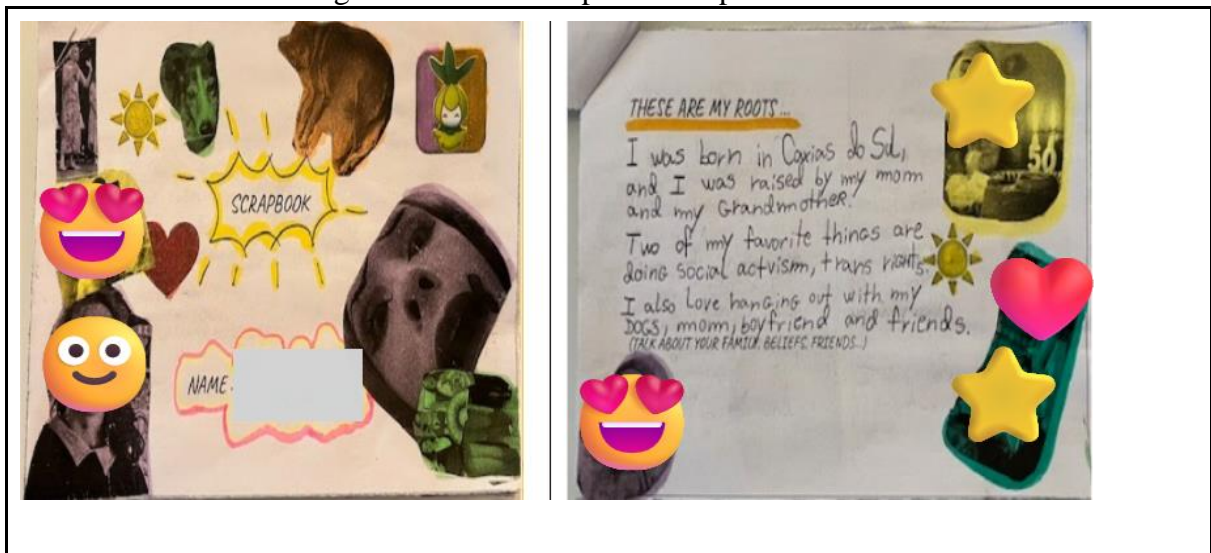


Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

Embora o exigido fosse entregar o trabalho em formato físico, a aluna precisou se ausentar das aulas para realizar um tratamento de saúde. Desse modo, ela foi autorizada a enviar o trabalho em formato virtual. Os critérios estabelecidos foram atingidos, uma vez que a aluna construiu um texto bem estruturado, coerente e rico em informações. Além disso, empregou com excelência as estruturas gramaticais trabalhadas durante o trimestre, bem como utilizou tempos verbais que só seriam trabalhadas no segundo trimestre e que, comumente representam grande dificuldade para os alunos em geral, que é o caso do *Present Perfect* como na frase “*Back in my town, I have many friends which I have had for years now*” (grifo meu). Embora a frase apresente alguns equívocos, como é o caso da redundância provocada pelo uso do “now”, que se torna desnecessário visto a utilização do *Present Perfect* que já indica uma ação iniciada no passado e que segue até o momento presente, e o uso do pronome “*which*” que se refere a uma pessoa e que, para soar mais natural, deveria ser substituído por “*that*” ou “*who*”, salienta-se a expansão da ZDP desta aluna.

A aluna A22 demonstrou, mais uma vez, o seu desenvolvimento. Ela se valeu da temática e da estrutura proposta e produziu um trabalho, Figura 25, rico em dados e muito bem estruturado.

Figura 25 - Trabalho produzido pela aluna A22



(continua)

Figura 25 - Trabalho produzido pela aluna A22



Fonte: Trabalho produzido pela aluna (2025).

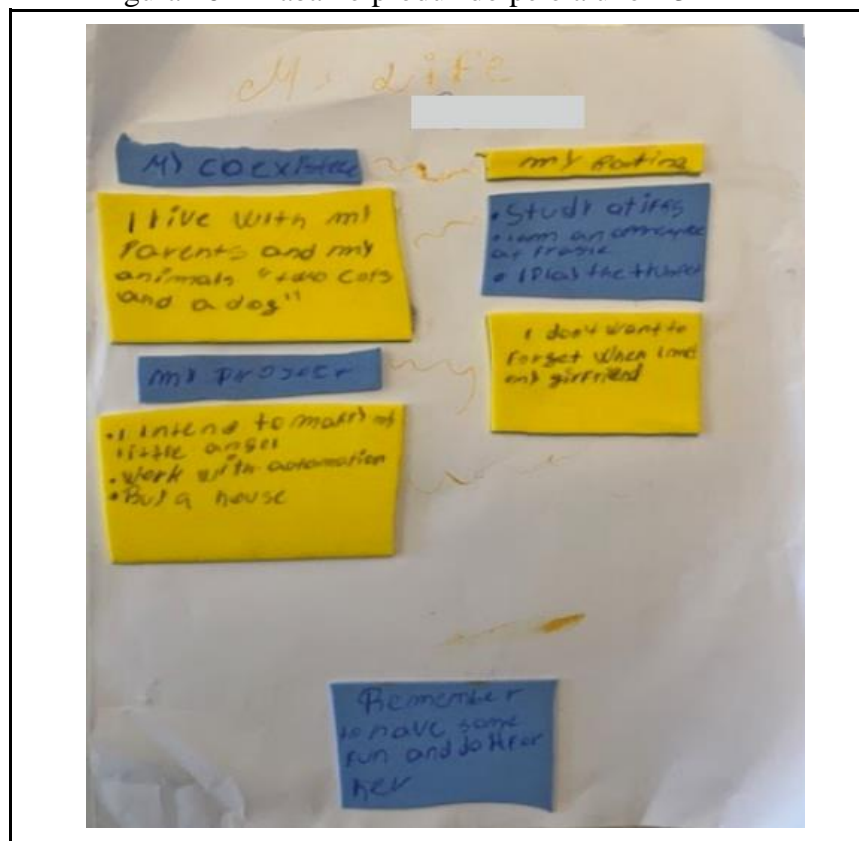
(conclusão)

Quem ler este trabalho saberá quem ela é, o que ela gosta, quais os seus planos e o que ela defende e acredita. Tal fato demonstra que o objetivo de promover o ensino da língua inglesa, como forma de desenvolver a capacidade dos alunos de serem e de atuarem concretamente no mundo, foi atingido. Como afirmou Vigotski (2003, p. 121):

Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo.

A análise da produção do aluno A31, Figura 26, segue a mesma linha do aluno A20, ou seja, demonstra que ainda há necessidade de um apoio mais presente e que ainda há muito trabalho a ser realizado. O aluno segue necessitando do apoio de um sujeito mais capaz, ou seja, permanece no Estágio I da ZDP, tal como postulado por Gallimore e Tharp (1996).

Figura 26 - Trabalho produzido pelo aluno A31



Fonte: Trabalho produzido pelo aluno (2025).

O modo como ele realizou a atividade se parece muito com a primeira atividade avaliativa realizada, a atividade *Who am I?*. Se eu apenas analisasse as duas produções citadas, poderia dizer que os avanços alcançados pelo aluno foram muito pequenos. Mas não seria o correto. Houve outras produções e eu pude, também, acompanhar em aula seu modo de agir e reagir. Seus progressos aconteceram e foram da ordem de romper a barreira que existia na resistência que o aluno apresentava em relação ao componente curricular. Assim sendo, embora a produção do *Scrapbook* não tenha sido feita em um nível maior de qualidade, os avanços do aluno aconteceram em pequenos detalhes, como na ampliação do uso da estrutura do *Simple Present* e no vocabulário empregado. Isso, aliado aos avanços percebidos no decorrer do trimestre, me fazem atestar que houve sim aprendizagem e desenvolvimento.

Para compreender a totalidade do processo empreendido, as palavras de Smolka (2008, s/p.) são inspiradoras:

[...] estudar o desenvolvimento é estudar o movimento [...], o trabalho de investigação, conceituação e teorização vai sendo feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do processo, nas constantes retomadas e ponderações. E a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia a dia. Problemas, conceitos, concepções vão se (re)configurando e vão sendo (re)colocadas em foco. Esse modo de realização da pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans)formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida.

Ao final da atividade, os alunos foram convidados a preencherem o “Diário de Autoavaliação”. Como estávamos chegando ao final do período da intervenção, a atividade foi feita de forma remota, como uma atividade para casa. Enviei o *link* do formulário por e-mail, o que acabou resultando em uma baixa participação: apenas oito alunos responderam ao formulário. Caberia, também, avaliar se o número de diários não poderia ter sido menor, já que esse era o terceiro, bem como se as perguntas feitas não se mostraram muito repetitivas, não despertando o interesse dos alunos em responderem. A falta de tempo hábil impossibilitou que eu avançasse em buscar tais informações.

Assim como nos outros dois diários, solicitei que eles avaliassem a atividade realizada, considerando a qualidade dos recursos, as instruções recebidas, o atendimento à proposta, dificuldades enfrentadas e se houve ampliação do conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa. Sobre a qualidade dos recursos, todos os oito respondentes afirmaram que sim, que foram acessíveis, ou seja, puderam auxiliar o processo de aprendizagem tanto em estudantes com e sem deficiência. Em se tratando das dificuldades encontradas, dois alunos apontaram que existiram e as relacionaram ao prazo de entrega, que coincidiu com o período de provas. Em relação às instruções para a realização da atividade, sete alunos afirmaram que foram claras e um aluno respondeu que em parte. Todos os oito alunos disseram que conseguiram executar a atividade. Sobre a ampliação de seu conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa, cinco alunos responderam que sim e três responderam que em parte. Abri espaço para que os alunos pudessem deixar um comentário sobre a atividade realizada (“*Scrapbook*”), citando os pontos positivos e negativos de uma atividade como essa. As respostas foram as seguintes:

- “Como avaliação negativa posso citar o fato de que o trabalho foi proposto durante nossa semana de provas, apesar de ter noção de que isso não está exatamente sob o controle da professora, não deixa de ser um empecilho para a realização dele, eu mesma fui dormir super tarde certo dia, pois precisava estudar para provas e fazer o scrapbook também, tal que não é uma tarefa fácil, esse tipo de trabalho que envolve arte demanda bastante tempo. Em contrapartida, foi uma oportunidade para eu exercitar meu speaking durante a apresentação”.

- “É uma ideia muito boa, faz a gente refletir sobre o presente e o futuro, acredito que não tenha pontos negativos”.

- “Adorei fazer a atividade, foi bem nostálgico. Também adorei as aulas e ser aluna da prof^a”.

- “Achei legal a ideia. No começo pensei ser muito infantil, mas, pondo um esforço, ela pode ser bem aproveitada e oportuna para desenvolver o inglês e a criatividade”.

- “Eu acho que foi uma atividade muito interessante porque você se conhece mais, entretanto eu gostaria que a professora talvez tivesse sido mais clara sobre falar sobre como iríamos apresentar, pois isso muda muito o que você prepara para falar na hora”.

(Diário de Autoavaliação 3, 21/05/2025)

Estas falas dos alunos expõem a importância das emoções para a aprendizagem, como mencionado anteriormente. O envolvimento na realização da atividade, o que implica diretamente na qualidade do que foi apresentado, foi influenciado pelas emoções que foram despertadas, o que se percebe nos depoimentos como “Achei legal a ideia. No começo pensei ser muito infantil, mas, pondo um esforço, ela pode ser bem aproveitada e oportuna para desenvolver o inglês e a criatividade”; “Adorei fazer a atividade, foi bem nostálgico. Também adorei as aulas e ser aluna da prof^a” e “É uma ideia muito boa, faz a gente refletir sobre o presente e o futuro, acredito que não tenha pontos negativos”.

7.2 FINALIZANDO A NOSSA CAMINHADA: A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A nossa jornada juntos chegava ao fim. Por quase três meses, minha semana iniciava com o nosso encontro das segundas-feiras, às 7h30, e se encerrava na sexta-feira, também às 7h30. Foi uma troca intensa, marcada pela acolhida e pela troca. Ao longo desse período, mais

que ensinar Língua Inglesa, eu pude conhecer seres humanos fantásticos, cheios de sonhos, falantes, por vezes agitados outras vezes quietos, apáticos... aprendi a identificar seus diferentes modos de “funcionar”, assim como eles me conheceram. Eles abraçaram o meu projeto de pesquisa como se fosse deles, e na verdade é exatamente isso. Quando eu me propus a iniciar o doutorado em Educação, meu desejo era investigar algo que me fizesse uma professora melhor para os meus alunos. Reconheço a importância de pesquisas de cunho teórico, até porque boas práticas se fazem baseadas em boas teorias. Porém, meu interesse era pensar e investigar formas, meios, recursos metodológicos que agregassem mais qualidade à minha docência. Juntos construímos algo que pode sim trazer respostas, que pode apontar caminhos para um ensino e aprendizagem de LA ainda melhor.

Escutar o que os alunos tinham a dizer foi algo que procurei fazer durante toda a intervenção pedagógica. E, ao chegar ao final, não poderia ser diferente. Em busca de indicativos para três indícios, **Indício 7** (Como os alunos avaliam a sua própria aprendizagem?), **Indício 8** (Como eles avaliam a intervenção como um todo?) e **Indício 9** (Como a professora/pesquisadora avalia a intervenção? A avaliação que ela fez coincide com a dos alunos?), propus duas atividades. A primeira delas, uma “Roda de Conversa”, ocorreu durante o nosso último encontro, no dia 19 de maio de 2025. A segunda foi a aplicação de um formulário de avaliação e ocorreu meses depois, no dia 04 de novembro. As atividades foram complementares e não só deram pistas relacionadas aos indícios 7, 8 e 9, como também trouxeram valiosas informações sobre o **Indício 1** (Qual a abordagem metodológica para o ensino da Língua Inglesa se depreende a partir da ementa e dos objetivos contidos no PPC do curso?).

A nossa “Roda de Conversa” foi exatamente aquilo que o nome propõe: nos sentamos em um grande círculo e iniciamos uma troca, uma conversa. Procurei estar bastante atenta para poder reter o máximo das informações, fazendo anotações em meu diário sempre que uma fala se destacasse. Fiz uma fala inicial reiterando a importância de cada um deles na execução da minha pesquisa e frisei que aquele momento era uma etapa também para o andamento da minha investigação. Expliquei que gostaria muito de ouvir cada um deles sobre as suas percepções quanto ao trabalho que realizamos. E assim, sucessivamente, cada um deles pôde avaliar a intervenção realizada. A seguir, apresento um trecho do meu Diário de Observação sobre a conversa:

Ao sentarmos para a nossa conversa final, havia um misto de alegria por estar encerrando a jornada junto de uma vontade de poder seguir com eles. Finalizava a intervenção com a convicção de ter feito o meu melhor e satisfeita por ter indícios suficientes para a minha análise. Além dessa satisfação relacionada à investigação, eu me sentia feliz por perceber o quanto os alunos haviam evoluído, o quanto eles haviam se desenvolvido desde o início dos nossos encontros. Durante o período em que estivemos juntos, eu pude conhecer muito sobre eles e acredito que eles também tenham sentido isso. A maneira como eles participaram de todas as atividades demonstrou que a proposta teve o mérito de cativá-los. Eles se envolveram com as tarefas mesmo quando o que elas demandavam fazia com que eles tivessem que superar as dificuldades relacionadas ao uso da Língua Inglesa, como também a vergonha, a timidez e o medo de se expor. Escutei as suas falas, na grande maioria, elogiosas me sentindo vitoriosa. Escutei com atenção a fala da aluna A21 que falou que gostaria de ter sido mais desafiada, de ter tido mais oportunidades de usar o inglês, especialmente na modalidade oral. Questionei o aluno A31 sobre sua falta de vontade de aprender inglês, desejando saber se o trabalho realizado havia feito ele gostar um pouco mais do componente curricular, ao que ele respondeu: “mais ou menos”. Todas as falas e reações me interessaram. Todas informaram algo e foram valiosas. Propor uma atividade como essa de avaliação e de autoavaliação, uma atividade metacognitiva, tem uma importância crucial para toda proposta metodológica. A avaliação serve não apenas para avaliar o aluno e checar o quanto ele aprendeu, mas também serve para avaliar o professor e o quanto ele ensinou.

(Registro Diário de Observação, 21/05/2025)

Destaco do registro feito acima o seguinte trecho: “Propor uma atividade como essa de avaliação e de autoavaliação, uma atividade metacognitiva, tem uma importância crucial para toda proposta metodológica”. A atividade descrita como “metacognitiva” apoia-se na premissa trazida por Magalhães (1996, p. 1) quando afirma que:

a importância em se criar contextos interacionais em que alunos e professores colaborem na construção de significados sobre o quê, por quê, como, e quando usar um determinado conhecimento. Isto é, contextos que possibilitem aos alunos não só a construção de conhecimento como também a organização e o controle de seu aprendizado; em outras palavras, um metaconhecimento.

A ideia de um novo encontro de avaliação, espaçado no tempo, surgiu ainda durante a conversa que tive com o professor titular, ainda na etapa de Análise Documental. No momento

em que propus uma nova abordagem, diferente da abordagem instrumental prevista na ementa e no objetivo do componente curricular, tal como consta no PPC, imaginei quão interessante seria questionar os alunos sobre a diferença entre as duas abordagens após terem contato com elas. Durante a nossa roda de conversa a ideia de mais uma conversa ganhou força. Expus a minha ideia e perguntei se eles aceitariam participar. Diante da resposta afirmativa, combinei que falaria com o professor e que comunicaria a data do nosso novo encontro. O professor aceitou e acertamos que eu regressaria na metade do terceiro trimestre. Ao retornar, fui recebida com demonstrações de carinho, abraços e falas sobre terem sentido saudades das nossas aulas, o que me deixou bastante feliz. Novamente nos sentamos em círculo, ouvi as novidades que eles tinham para me contar e devolvi os trabalhos do *Scrapbook* que ainda estavam comigo. Aproveitei o momento e expliquei a razão de eu estar ali novamente, lembrando o nosso combinado de retornar para que eles pudessem avaliar a intervenção como um todo, fazendo, também, um comparativo crítico entre as abordagens metodológicas com as quais eles tiveram contato durante o ano, a proposta por mim e a adotada pelo professor responsável. Informei a eles que essa avaliação seria feita por meio do preenchimento de um formulário final, o qual poderia ser respondido naquele momento. E assim, fomos até o laboratório de informática para que eles pudessem acessar o formulário. O tempo passou rápido e a maioria deles não finalizou o preenchimento. Enviei o *link* por e-mail para que eles pudessem finalizar em casa, o que acabou não acontecendo. O tempo para que eles respondessem em aula deveria ter sido melhor calculado por mim. O formulário teve um total de seis respondentes. Embora o número tenha sido pequeno, o conteúdo das respostas foi bastante significativo, como passo a descrever a seguir.

Organizei o formulário em três seções: Abordagem Metodológica, Autoidentificação e Aprendizagem. Meu intuito era poder contemplar o proposto pelos indícios 1, 7, 8 e 9. Sobre a Abordagem Metodológica, fiz o seguinte questionamento: “Durante o primeiro trimestre deste ano, a turma da qual você faz parte participou da Etapa de Intervenção Pedagógica da pesquisa “Mediando e Promovendo Mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos!”. A proposta buscou oportunizar o desenvolvimento das “quatro habilidades” (*listening, speaking, reading and writing*). “Como você percebe a sua aprendizagem a partir dessa experiência? Você acredita que a metodologia foi eficaz?”. As respostas foram:

- “Eu gostei bastante das atividades, pois ajudam a nos desenvolver os quatro pilares da língua inglesa. Isso auxilia no processo de aprimoramento do nível de fluência do aluno preparando-o para situações do dia a dia na qual ele possa precisar saber mais do que o básico ou aquilo que se aprende para um vestibular ou escolarização, pois aprendemos vários termos de uma conversa cotidiana juntamente com os termos técnicos presentes nos componentes curriculares”.

- “Sim”.

- “Acredito que, pelo fato de já saber inglês, não houve novas aprendizagens. Sobre a metodologia, apesar de ser divertida, é muito repetitiva, sempre com os mesmos assuntos: my roots, future me, ..., acredito que as atividades se tornariam mais interessantes se houvesse uma variedade de assuntos”.

- “Acredito que é um método bem melhor para aprender inglês, comprando ao método que é obrigado na escola, onde é um inglês para leitura”.

- “Sim”.

- “Acredito que foi sim eficaz, consegui perceber uma evolução realizando atividades posteriores de inglês”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Na intenção de promover uma reflexão sobre as diferenças entre as abordagens, elaborei a seguinte questão: “A partir do segundo semestre, você teve contato com uma outra abordagem metodológica, a qual enfatiza a abordagem instrumental da língua, priorizando as habilidades de leitura e escrita. Como você avalia essa experiência?”. Ao que eles deram as seguintes respostas:

- “Foi uma boa experiência também, pois pude desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma mais aprofundada. Porém a falta de prática com a fala e escuta, acaba se perdendo com o tempo”.

- “Negativa”.

- “Acredito que, pelo fato de já saber inglês, não houve novas aprendizagens. Sobre a metodologia, maçante”.
- “Como já falo inglês não gostei muito”.
- “Não foi legal”.
- “Acredito que também me ajudou, de certa forma. Mas, a maneira como aprendemos no primeiro trimestre tornou a compreensão muito melhor, a partir do momento em que não era cansativo e nem entediante”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Propus, também, que eles opinassem sobre qual das abordagens poderia ser a mais interessante ou eficaz para promover a aprendizagem, o que gerou como respostas:

- “Eu gosto da forma objetiva trabalhada na metodologia de leitura e escrita, e da forma dinâmica de trabalho da metodologia de fala, escrita, leitura e escuta. Acho que seria interessante juntar esses pontos. Mas em questão de aprendizado diria que a primeira metodologia onde se tem os 4 pilares, pois instiga mais o aluno a procurar, aprender e raciocinar as informações da língua inglesa”.

- “A do primeiro trimestre”.

- “Considero que pode haver uma terceira abordagem, que junte o ponto forte das duas”.

- “A primeira”.

- “A anterior”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Na seção de “Autoidentificação”, o objetivo foi que eles fizessem uma avaliação de si, identificando potencialidades e dificuldades em relação à aprendizagem, bem como o modo como são percebidas e trabalhadas pela comunidade escolar. Sobre as potencialidades, as respostas foram:

- “Como potencialidades, acredito que posso citar a captação/entendimento rápido de informações para aplicação e a boa vontade também de aprender a língua”.
- “Sou fluente em inglês”.
- “Aprendizagem rápida”.
- “Eu presto bastante atenção”.
- “Seria de grande importância para todos tendo em vista que ajuda os alunos a compreender melhor o estudo com outras ideias”.
- “Acredito que sempre me dedicar a aprender os conteúdos e dar sempre o meu melhor”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Em relação ao modo como as essas potencialidades são percebidas pelos professores e demais integrantes da comunidade escolar (Direção de Ensino, Coordenação de Ensino, Assistência Estudantil, NAPNE), os alunos afirmaram que:

- “Sim. Visto que o aluno conforme suas potencialidades demonstra um desempenho diferente e que é avaliado pelos professores”.
- “Não muito”.
- “Nunca parei para pensar sobre”.
- “Acredito que quando a nota da prova sai eles percebem”.
- “A princípio não”.
- “Acredito que nem sempre”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Quis saber se eles se sentiram reconhecidos e estimulados em relação às suas potencialidades durante a etapa de intervenção pedagógica, sendo que os seis alunos respondentes disseram que sim. Questionados sobre as maiores dificuldades e limitações em relação à aprendizagem, eles apontaram que a dificuldade de “manter algumas informações a

longo prazo, devido a falta da prática da língua inglesa fora do ambiente escolar”, a “falta de memória” e a “falta de inovação”. Sobre terem se sentido reconhecidos e acolhidos em relação às suas dificuldades e limitações durante a intervenção pedagógica, cinco alunos responderam que sim e um aluno que não. O formulário não previa justificativa para essa resposta, o que acabou deixando uma lacuna na análise.

Na terceira seção, o foco era verificar como eles percebiam a ampliação da aprendizagem. Questionei-os sobre o modo que eles avaliavam a qualidade do ensino do componente curricular “Língua Inglesa Instrumental” no período da intervenção pedagógica. As respostas foram: “Excelente”, três alunos, “Muito bom”, dois alunos e “Regular”, um aluno. Perguntei se o modo como as atividades propostas durante a intervenção pedagógica foram planejadas e executadas foi eficaz, ou seja, promoveram a aprendizagem da Língua Inglesa, ao que cinco alunos responderam que sim e um aluno que foi indiferente. Sobre o seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa após o período de intervenção, cinco alunos apontaram que houve avanço e um aluno que teve pouco avanço. Oportunizar, por fim, um espaço para que eles deixassem comentários, críticas e/ou sugestões. Transcrevo as respostas dadas:

- “Eu gostei muito de ter aulas com a professora Manuela de verdade. Senti que tive a oportunidade de conversar com alguém usando meus poucos conhecimentos de inglês e dessa forma aprender e desenvolver mais, colocando o conhecimento em prática. Acredito que vou sentir saudades. Um abraço para a professora”.
- “O método é bom, apenas não me senti engajado por já estar a um nível muito acima, espero que tenha uma ótima avaliação nessa tese!”.
- “A professora era querida”.
- “Parabéns aos criadores”.
- “Apenas agradecer por todo aprendizado durante esse tempo. Desejo boa sorte em seu caminho”.

(Formulário de Avaliação da Intervenção, 04/11/2025)

Tal tipo de atividade (preenchimento de formulários) em uma situação que não tem efeito prático direto sobre a vida escolar deles (leia-se “não vale nota”), feito fora do ambiente de sala de aula, o nível de adesão costuma ser muito baixo. Se a atividade tivesse sido feita em

sala de aula, contando com a minha mediação e incentivo, tenho certeza de que o número de participantes teria sido maior. Contudo, as respostas dadas são passíveis de uma análise e os dados que elas mostraram são relevantes. O que mais chamou a atenção foi a capacidade de percepção e de avaliação que os alunos apresentaram quanto à metodologia aplicada, quais as vantagens e desvantagens de cada uma delas. Eles souberam pontuar exatamente quais foram os seus avanços e em que pontos eles ainda precisam ampliar seus conhecimentos. Fiquei muito satisfeita em perceber que eles entenderam a minha proposta de trabalho e se interessaram por ela. Percebi que não foram palavras meramente elogiosas. Tratam-se de alunos críticos, exigentes e comprometidos com suas formações e aprendizagens. Embora eu saiba que houve limitações, lacunas e situações que precisam ser melhoradas, tais como a temática um tanto repetitiva e ampliar o aspecto desafiador para quem já tem um bom nível de conhecimento (o que foi pontuado por uma das alunas), pude considerar que a intervenção pedagógica, pelo menos na perspectiva dos alunos, exposta tanto na “Roda de Conversa” como no formulário final de avaliação, foi uma experiência exitosa.



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”
Bell Hooks (2013, p. 273)

O foco central desta tese foi analisar como práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa por todos os alunos no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. A pesquisa buscou trabalhar com a mediação pedagógica, tal como um conceito do campo didático-metodológico (relacionado ao planejamento, à intervenção docente, às estratégias e à organização do ensino), ao mesmo tempo em que toma a mediação como uma categoria teórica explicativa do desenvolvimento humano, vinculada à relação sujeito-cultura-atividade, aos signos e instrumentos, à linguagem e às interações sociais. Para Vigotski, a mediação é um processo dialético constitutivo da consciência, que ocorre na e pela interação do sujeito com os instrumentos e signos culturalmente elaborados (a linguagem, a escrita, os sistemas simbólicos). Nesta perspectiva o professor não é o mediador, mas o provocador e organizador de situações nas quais a verdadeira mediação – aquela entre o estudante e o objeto de conhecimento (a língua inglesa) – possa ocorrer de forma plena e transformadora. E foi justamente nesse lugar em que me situei. A intervenção didática proposta foi pensada como um meio de criar as condições necessárias para que o processo dialético de mediação semiótica, de internalização e ressignificação, se efetivasse em todos os alunos, sem exceções.

Pela linguagem, a grande mediadora, o professor é capaz de potencializar as operações mentais dos alunos, sem distinção. Lançando mão de diferentes estratégias pedagógicas, o professor pode conduzir e orientar seus alunos a fim de que eles possam evoluir em suas Zonas de Desenvolvimento. Para tanto, é necessário que o professor conheça os seus alunos. Esse

processo se dá a partir do aperfeiçoamento das intervenções, as quais ocorrem no espaço da sala de aula. Por meio das mediações pedagógicas é possível construir novos conceitos e conhecimentos, gerando assim a aprendizagem.

Ao propor uma articulação entre a THC e as diretrizes e estratégias da pedagogia do pós-método e o DUA, busquei, por meio da elaboração de práticas pedagógicas mediadas, ancoradas nos princípios do DUA, promover um ensino particular, prático e possível, levando em conta o ambiente sociocultural, político e as necessidades específicas dos alunos, tal como pressupõe a pedagogia do pós-método. A pesquisa confirmou a hipótese de que práticas educacionais significativas, inspiradas nas diretrizes do DUA e nas macroestratégias da pedagogia do pós-método, são capazes de contribuir para o aprendizado da língua inglesa, por todos os alunos, no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio.

Por meio do caminho percorrido nessa investigação, busquei analisar e problematizar o ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional, no contexto de atuação no Ensino Médio de uma escola da rede pública. Para tanto, utilizei como instrumentos de pesquisa a análise da Matriz Curricular do Componente Curricular “Inglês Instrumental”, os Planos Educacionais Especializados (PEIs) e fichas de acompanhamento dos alunos PcDs e neurodivergentes e os registros das conversas com a direção de Ensino, com uma representante do NAPNE e com professor responsável pela turma. Esta etapa da investigação foi denominada de “Etapa 1: Análise Documental”. A minha intenção foi identificar a abordagem metodológica utilizada no ensino da Língua Inglesa no contexto do curso em questão, bem como ter conhecimento sobre quem eram os meus alunos, quais as suas necessidades educacionais especiais e qual o atendimento que eles recebem pelos setores da instituição. Para que a análise pudesse ser feita, segui os pressupostos do Paradigma Indiciário e optei por analisar a documentação atentando para o **Indício 1** (Qual a abordagem metodológica para o ensino da Língua Inglesa se depreende a partir da ementa e dos objetivos contidos no PPC do curso?) e para o **Indício 2** (Quem são os alunos que integram a turma e como eles são atendidos pelos setores responsáveis?). Os dados revelaram que a abordagem adotada pela instituição, no recorte feito pela pesquisa, preza pelo desenvolvimento de uma das habilidades linguísticas, a leitura, adotando uma perspectiva que vai ao encontro de um ensino técnico. Não há uma maior preocupação em ensinar o novo idioma sob o viés de ampliação do conhecimento linguístico e cultural, no desenvolvimento de um ensino que promova a capacidade de transformação da realidade, oportunizando aos alunos uma participação mais ativa, mais ampla. O Formulário de Avaliação Final também trouxe dados sobre a questão da abordagem metodológica. Os alunos evidenciaram grande capacidade de percepção e de avaliação das propostas, pontuando as vantagens e desvantagens de cada uma

delas, e enfatizando a preferência por abordagens metodológicas mais amplas, tais como a desenvolvida no período da intervenção pedagógica. Sobre o **Indício 2**, tive acesso a lista completa da turma, bem como às fichas de orientação docente, elaborada pelo NAPNE, na qual constam as informações sobre o nome, curso, turma do aluno, seu histórico e diagnóstico, além de sugestões de estratégias didáticas para uma atuação pedagógica significativa e algumas referências bibliográficas, indicadas a partir do diagnóstico. Além disso, tomei conhecimento das orientações acerca dos preenchimentos do PEIs. Todas essas informações permitiram que eu tivesse uma ideia, mesmo que genérica, sobre quem eram os meus alunos, informações essas fundamentais para a elaboração do meu plano de ensino.

Ademais, propus desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva histórico-cultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e articulada com a pedagogia do pós-método. Para execução de tal objetivo, duas etapas de pesquisa foram desenvolvidas, uma etapa de planejamento, a “Etapa 2: Plano de Ensino”, e uma etapa de execução do projeto principal da intervenção, a “Etapa 3: O projeto *Who am I?*”.

A análise conduzida na Etapa 2 foi realizada a partir da aplicação de um formulário de sondagem, da elaboração do plano de ensino e de registros feitos no meu Diário de Observação. Observando o **Indício 3** (Quem são os meus alunos? Como eles avaliam seu interesse pela aprendizagem da Língua Inglesa?) e o **Indício 4** (Como as atividades foram pensadas? Elas são capazes de seguir as diretrizes do DUA? Elas seguem os pressupostos da THC e da pedagogia do pós-método?), procurei ter um maior conhecimento sobre quem eram os alunos, suas potencialidades e dificuldades, nível de proficiência e necessidades específicas, identificando, assim, as possíveis barreiras de aprendizagem. Estando em posse dessas informações, elaborei um instrumento que apresentou as ações e atividades elaboradas a partir da articulação das bases teóricas e conceituais, pensadas com o intuito de possibilitar a aprendizagem da Língua Inglesa, como LA, por todos os alunos. A análise dos dados referentes ao **Indício 3** apontou que os alunos têm contato rotineiramente com o idioma por meio de atividades que fazem parte da vida social deles, daquilo que lhes proporciona prazer e fruição, aspectos ligados ao seu entretenimento. Ademais, os dados apontaram que a habilidade de leitura é a que já se apresenta como melhor consolidada e desenvolvida, sendo importante que se atente para as demais habilidades linguísticas, ou seja, aquelas em que há uma maior dificuldade e maior disparidade. Sobre o **Indício 4**, foi feita a análise do planejamento da intervenção, buscando adequá-lo à realidade dos alunos. O meu planejamento precisava estar alinhado aos meus referenciais teóricos e às necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades dos meus alunos. Fez-se

necessário que eu me colocasse como a condutora nos processos de ensino e de aprendizagem, elaborando estratégias metodológicas que promovessem o desenvolvimento de todos os alunos.

A Etapa 3 correspondeu à execução da proposta de intervenção, feita por meio das atividades do “Projeto *Who am I?*”. Tomando o **Indício 5** (Como se deu o desenvolvimento das atividades? Qual o papel das trocas nas aprendizagens? Como os alunos se envolveram com elas?) e o **Indício 6** (O que os resultados revelam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?) como critério de análise, observei as interações e as mediações pedagógicas envolvidas na execução das atividades propostas, dando especial ênfase às produções resultantes das atividades “*Who am I?*”, “*Podcast*” e “*Scrapbook*”. Para melhor compreensão dos processos, adotei, também, como instrumentos de análise os três Diários de Autoavaliação preenchidos pelos alunos e as anotações que eu fiz no Diário de Observação. O foco da análise repousou, especialmente, sobre cinco alunos, os quais, observadas as suas particularidades, forneceram um recorte bastante preciso da heterogeneidade encontrada nas salas de aula de inglês em turmas de Ensino Médio. Os resultados demonstraram que o avanço no aprendizado acontece, de forma mais eficaz, por meio da assistência e a mediação de outros sujeitos mais experientes, que apoiam e auxiliam na construção do conhecimento do aprendiz. Indo além, posso afirmar que a interação entre pares desempenha um papel crucial na formação da mentalidade dos alunos, no apoio aos estudantes com deficiência, na melhoria dos resultados de aprendizagem e na aceitação da diversidade. Destaco, ainda, que os dados apontaram a importância do professor proporcionar experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas e desafiadoras para impulsionar o desenvolvimento humano. O papel que ele exerce no processo de aprendizagem é crucial, na medida em que precisa avaliar e reavaliar de que forma pode mediar, intencionalmente, a aprendizagem.

Para atender o objetivo de analisar os resultados da intervenção, considerando os movimentos dos processos de ensino e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia do Pós- Método e do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio, realizei a Etapa 4. Nesta etapa, foram feitas atividades que oportunizaram a avaliação da Intervenção Pedagógica como um todo. A intenção foi obter um *feedback* dos alunos sobre a intervenção e sobre seu desenvolvimento em relação à aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Adicional a partir das atividades propostas e desenvolvidas. Para analisar os dados oriundos da roda de conversa e do meu Diário de Observação, bem como do Formulário de Avaliação da Intervenção Pedagógica, utilizei como foco investigativo o **Indício 7** (Como os alunos avaliam a sua própria aprendizagem?), o **Indício 8** (Como eles avaliam a intervenção como um todo?) e o **Indício 9** (Como a

professora/pesquisadora avalia a intervenção? A avaliação que ela fez coincide com a dos alunos?). Os resultados demonstraram que os alunos, em geral, acreditam que tenham evoluído no conhecimento sobre a Língua Inglesa. Sobre a avaliação da intervenção, as falas dos alunos, na grande maioria, foram elogiosas, o que sinalizou que eles entenderam qual era a minha proposta de trabalho e se interessaram por ela. Contudo, tive o relato de uma aluna que afirmou que gostaria de ter sido mais desafiada, de ter tido mais oportunidades de usar o inglês, especialmente na modalidade oral, o que sinaliza a necessidade de, mais uma vez, reavaliar o planejamento das atividades. Em relação à minha avaliação sobre a intervenção realizada, posso afirmar que, mesmo que eu tenha consciência de que existiram limitações e lacunas, especialmente sobre o fato de a temática ter sido um pouco repetitiva e de ter sido uma proposta pouco desafiadora para alguns alunos, considero que a intervenção pedagógica foi uma experiência exitosa.

A metodologia adotada, uma pesquisa qualitativa tipo intervenção, com enfoque histórico-cultural, mostrou-se adequada uma vez que houve uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando identificar suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Os dados construídos referentes aos achados de pesquisa foram examinados a partir dos preceitos do Paradigma Indiciário. As questões formuladas para a pesquisa não foram estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientaram para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico. O formato empregado serviu aos propósitos na medida em que buscou promover mudança e inovação das práticas educativas, reforçando seu caráter aplicado.

Muito embora os dados tenham se mostrado relevantes e significativos, apontando para o êxito da proposta de intervenção, algumas situações não foram suficientemente analisadas, o que se apresenta como uma das limitações do estudo. Os relatos de alguns alunos com maior nível de proficiência de que se sentiram pouco desafiados e, também, a questão de a temática das atividades ter sido considerada por eles como um tanto repetitiva indicam que o planejamento precisaria ter atentado para tais fatos. A aplicação dessa mesma metodologia poderia ser feita por um período mais longo, o que possibilitaria uma análise ainda mais aprofundada em relação aos processos de aprendizagem. Registra-se, assim um possível desdobramento para esta investigação.

A principal novidade trazida pela presente pesquisa reside na articulação teórica, conceitual e procedimental feita entre os pressupostos da THC, especialmente os conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, e os princípios de ação do DUA e da pedagogia do pós-método. Tal articulação deu origem a uma proposta metodológica composta

por atividades que promoveram a aprendizagem da língua inglesa por todos os alunos. O trabalho educativo deve contemplar intencionalidade e direcionamento, sendo uma atribuição do professor ampliar e aprofundar seu conhecimento e, tal como um intelectual, colocar-se a pensar e aprimorar seu trabalho, tendo uma base teórica sólida e que sirva de orientação para potencializar a aprendizagem dos seus alunos.

A partir da realização desta, futuras investigações podem ser conduzidas partindo da mesma articulação e sendo expandidas para outros componentes curriculares e para outros níveis e modalidades de ensino. Outra possibilidade bastante pertinente seria ampliar o estudo com a participação de alunos com outros tipos de necessidades educacionais especiais. Por fim, espero que os resultados alcançados nesta investigação sirvam de base para o desenvolvimento de novas pesquisas que promovam a equidade educacional e assegurem a acessibilidade plena nas aulas de Língua Inglesa.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. B. de.; FERREIRA, L. H. (2021). Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, 37. Recuperado de <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74451>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

AISY, Naurah Rohadatul; APRILIA, Imas Diana. The important role of inclusive education for the social interaction of students with special needs. **Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia**, 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/393941596_The_important_role_of_inclusive_education_for_the_social_interaction_of_students_with_special_needs/citations>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AME CENTER. National Center on Accessible Educational Materials (2023). **Study Guide for the AEM Quality Indicators with Critical Components for K-12**. Lynnfield, MA: Author. Disponível em: <<https://aem.cast.org/get-started/resources/2023/study-guide-activities-aem-quality-indicators-critical-components-k-12>>. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

ANJOS, F. A. D. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: uma questão de inclusão e diversidade. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, p. e024027, 2024a.

ANJOS, F. A. D. O ensino da língua inglesa no Brasil: Uma análise à luz do descaso. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoínhas, BA, v. 14, p. e18785, 2024b. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/babel/article/view/18785>. Acesso em: 28 maio. 2026.

AZEVEDO, Rogério Tenório de. **Concepções metodológicas e ensino de língua inglesa na rede municipal de Aracaju**: perspectivas pós-método. 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, Vania Morales. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. 67 slides, color., 25,4 cm x 19,05 cm. Caxias do Sul, 2009.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educ, p. 211-230, 2010.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun., 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [online]. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BROWN, D. **Teaching by principles**. New York: Pearson Education, 2001.

BRYDON, D. **Developing new literacies in cross-cultural contexts**. Opening Conference presentation, 3 Aug. 2009. São Paulo, 2009.

BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal design for learning guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2025. Disponível em: <<https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>>. Acesso em: 06 fev. 2026.

CENCI, Adriane; BASTOS, Amélia Rota Borges de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27402, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 133-143, abr. 2010.

COELHO, Iandra Maria Weirich S. A Pedagogia pós-método e o ensino de línguas: reflexões e possibilidades para a promoção de mudanças nas concepções e práticas docentes. **Revista Conexões - Ciência e Tecnologia**, v. 17, p. 1-10, 2023.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 59, p. 235-250, dez. 2019.

COSTA, Elisiane da Silva Souza Santos. **Leitura para aprendizagem de língua inglesa**: uma proposta inclusiva aos alunos surdos. Orientadora: Elisabete da Silva Barbosa. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) - Departamento de Ciências Humanas (DCH VI). Universidade do Estado da Bahia. Campus VI, Caetité, BA, 2024.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda. **A escrita colaborativa no Google Docs**: uma intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2020.

DREZETT, Pholvy Moniz de Medeiros. **Uma discussão sobre a era pós-método na interface com as metodologias ativas no contexto do ensino de línguas**. TCC. 2024.

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33775>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, p. 209-230, 2014.

DUARTE, Márcia Marília Teixeira Alves de Souza. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino diferenciado**: universalizar e diferenciar para incluir. 2025. 394 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

EDUCAÇÃO. *In*: DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0>. Acesso em: 07 nov. 2023.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FERREIRA, Waldirene Maria Paulino. **As contribuições da teoria-histórico cultural para os processos de ensino-aprendizagem de segunda língua**. Alfenas, MG, 2022. 85 f.
FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FONSECA, Katia Abreu *et al.* **Práticas inclusivas**: antigas questões, novas possibilidades. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022.

FRAWLEY, W. J.; LANTOLF, J. P. **Second language discourse**: A Vygotskian perspective. *Applied linguistics*, Oxford, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Ronald. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. *In*: MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação**: implicações da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARNIER, Catherine. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GODOY, Rafael Pupim. **Análise de uma proposta de ensino de língua inglesa segundo os princípios do pós-método**. 2023. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023.

GÓES A. R. T.; COSTA, P. K. A. (orgs.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

HALL, Graham. **Exploring English Language teaching**: language in action. New York: Routledge, 2011.

HALL, Graham. Method, methods and methodology: historical trends and current debates. *In*: **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Taylor & Francis, p. 209-223, 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastián *et al.* **Desenho Universal na Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva** [recurso eletrônico]. São Carlos: De Castro, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de São Paulo, 2021.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition**: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching, *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Beyond Methods. **Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J.P.; PAVLENKO, Aneta. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford, UK: Oxford University, 1995.

LANTOLF, J.P. Second language learning as a mediated process. **Language Teaching**, apr; 33(2):79-96, 2000.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. *In*: B. van Patten; J. Williams (eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 201-224, 2007.

LANTOLF, J.P; POEHNER, M.; SWAIN, M. **The routledge handbook of sociocultural theory and second language development**. Nova York: Taylor and Francis, 2018.

LANTOLF, J.; POEHNER, M.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and L2 Development. *In*: B. VanPatten; G. Keating; S. Wulff (eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. 3rd Edition. New York: Routledge, p. 223-247, 2020.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, Vilson. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC GO, p. 85-100, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2012.

- LIMA, Jane Helen Gomes de. **Tracing the development of the concept of English as a lingua franca in in-service schoolteachers of a municipal public basic education system: a sociocultural-based study.** 2022. 210 p. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- MACEDO, Cristiane Resende Silva. **Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re) construindo possibilidades.** 2021. 225 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MACEDO, Patricia Helena Haas de. **Para além do método: a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa em uma turma regular de 2º ano do ensino fundamental.** 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- MACIEL, Alda Maria Coimbra Aguilar *et al.* **Takeaway experiences: projetos de língua inglesa para a educação profissional e tecnológica.** Porto Alegre: Pragmatha, 2021.
- MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Internacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, v. 17, n. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.
- MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 102 -115, 2022.
- MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 828, 2012.
- McCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. *In*: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 203-220, 2009.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST, 2014.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papyrus, 2010.
- MOREIRA, Claudia Marina Leite. **Pós-método e letramento crítico: abordagens metodológicas com professores de língua inglesa de escolas públicas.** 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

NELSON, L.L. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 2013.

NERGUELA-AZAROLA, Eduardo; GARCIA, Próspero. Sociocultural Theory and The Language Classroom. *In*: HALL, Graham. **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. New York: Taylor & Francis, p. 295-309, 2016.

NIEVES, Liliana; ORTEGA, Caterin. **Universal Design for Learning in Second Language Teaching**. Qeios, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/379685284_Universal_Design_for_Learning_in_Second_Language_Teaching>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Karoline Izabella de. **Métodos de ensino e aprendizagem de inglês**: análises bibliométricas e cienciométricas de 2017-2021. 2023. 1 recurso online. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; Silva, M. A. R. e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, 42, 176-189, 2021.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching'. **TESOL Quarterly**, 23/4. 589-618, 1989.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 29 maio. 2026.

PLETSCH, M. D. Palestra – Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). 2021. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOIpl52BOxI>>. Acesso em: 18 mai. 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *I*: M. D. Pletsch; I. M. da S. de Souza; L. C. C. Rabelo; S. C. P. C. Moreira; A. R. de Assis (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia. p. 13-25, 2021.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo; HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RALABATE, P. K. **Your UDL lesson planner**: The step-by-step guide for teaching all learners. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2016. Disponível em: <<https://dokumen.pub/your-udl-lesson-planner-the-step-by-step-guide-for-teaching-all-learners-9781681250021-9781681250625-9781681250649-2015030128.html>>. Acesso em: 9 fev. 2026.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 55-65.

REGO, T. C. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação: Bases Filosóficas e Pressupostos Metodológicos. In: STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo (org.). **Pesquisa-Educação**: Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017. p. 331-345.

SÁNCHEZ SERRANO, José Manuel. Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje In: ALBA PASTOR, C. (coord.). **Diseño universal para el aprendizaje**: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid: Morata, 2014.

SHARAFUTDINOVA, Elena. A critical research synthesis on universal design for learning in second language learning and teaching. **RE@D – Revista de Educação a Distância e e-Learning**, v. 7, n 1, jan./jun., 2024.

SILVA, Vânia Maria Colaço. **Pós-método e autonomia no ensino de língua inglesa**: uma proposta de avaliação do livro do professor. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; DOS ANJOS, Flávio Almeida. 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.

SOARES, Nadja Maria Santos. **Atividade social em aulas de língua inglesa** : experiência unplugged em uma escola da rede pública estadual de Sergipe. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SOUZA, M. X. R. de; COUTINHO, D. J. G. Inclusão e diversidade no ensino de língua inglesa: práticas e perspectivas - uma (re)leitura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 11, n. 4, p. 2524-2538.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EducS, p. 15-32, 2012.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022.

ULLAH, Azmat; SAMAD, Assad Us. The Role of Peer Interaction in Inclusive Education for Students with Special Needs. **Annual Methodological Archive Research Review**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-10, 2025.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Incheon/Paris: UNESCO, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: Tomo I. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia/Visor, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. The socialist alteration of man. *In: Vigotski, Lev Semionovitch. The Vigotski Reader*. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Tomo V. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Edunioeste, 2022.

WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Londres, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

ZANATTA, B. A.; BRITO, M. A. C. de. Mediação Pedagógica com uso das Tecnologias Digitais na Educação. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 1, p. 8-23, 2015.

ZAPATA, Gabriela C. **Learning by Design and Second Language Teaching Theory, Research, and Practice**, 2022. Disponível em: <<https://www.routledge.com/Learning-by-Design-and-Second-Language-Teaching-Theory-Research-and-Practice/Zapata/p/book/9780367617332>>. Acesso em: 03 ago. 2024.

ZERBATO, A. P. Desenho Universal na Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (doutorado).

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal na Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun., 2018.



APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENVIADO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE (TCLE)

Título do Projeto: Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos

Pesquisadora responsável: Manuela Damiani Poletti

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99989-2525

Endereço da pesquisadora responsável: Ernesto Alves, 398, apartamento 503. Bairro Nossa Senhora de Lourdes. Caxias do Sul - RS

CPF: 996.663.080-53

O menor pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de doutorado, intitulada: “**Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo analisar como práticas educacionais socialmente significativas, com foco na mediação cultural, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Como objetivos específicos, temos: analisar e problematizar o *ensino de Língua Inglesa*, particularmente na sua concepção como *Língua Franca*, no contexto de atuação do Ensino Médio; desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem e articulada a pedagogia do pós-método e analisar os resultados da intervenção; analisar os resultados da intervenção considerando o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio.

Nessa etapa, a pesquisadora ocupa-se com a elaboração e a aplicação de atividades

mediadoras elaboradas a partir dos princípios do DUA, tendo em vista uma aprendizagem mais efetiva da Língua Inglesa por todos os alunos. A pesquisadora irá desenvolver atividades e promover práticas em sala de aula que sejam capazes de comprovar a eficácia do emprego do DUA na promoção da aprendizagem da Língua Inglesa num contexto de sala de aula de ensino regular no Ensino Médio.

A construção dos dados de pesquisa ocorrerá em: a) uma sala de aula nas dependências do IFRS - *Campus Caxias do Sul*³². b) após o preenchimento TCLE e TALE em formato físico, os participantes participarão das atividades propostas nas três etapas da intervenção. Os termos TCLE e o TALE, devidamente assinados pela pesquisadora responsável, serão encaminhados aos participantes de forma impressa. A pesquisa será realizada no primeiro trimestre do ano letivo de 2025.

O convite para que aluno integre esta pesquisa está associado aos seguintes critérios de participação: ser menor de 18 anos e ser aluno do segundo ano do curso Técnico em Química Integrado ao ensino médio do IFRS, *Campus Caxias do Sul*, turno manhã. Para validar a participação do menor pelo qual você se responsabiliza, nesta pesquisa, se assim for de sua vontade, você precisa autorizar, via assinatura legal, este termo.

Salienta-se que a participação do menor será efetivada somente mediante o aceite do aluno do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Recomenda-se expressamente a guarda deste documento, em via assinada pela pesquisadora responsável.

Abaixo seguem maiores detalhes:

1. Participantes da Pesquisa: Você está sendo convidado a permitir a participação, como voluntário, do menor sob sua responsabilidade em uma pesquisa do tipo pesquisa-intervenção pedagógica voltada ao emprego do DUA como atividade mediadora para a promoção de uma aprendizagem mais efetiva da Língua Inglesa por todos os alunos. Durante o desenvolvimento da pesquisa será realizado um questionário para levantamento de dados sociodemográficos e de informações sobre o percurso formativo prévio, bem como sobre o conhecimento e nível de proficiência em Língua Inglesa. Os participantes participarão das etapas de elaboração, aplicação e avaliação da proposta pedagógica de uso do DUA como atividade mediadora. *Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm entre 14 e 17 anos de idade. Eles não*

³²A pesquisa seguirá as instruções conforme orientado pelo Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, publicado em 24 de fevereiro de 2021, que apresenta orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

precisam participar da pesquisa se não quiserem. É um direito deles e não terão nenhum problema se decidirem a qualquer momento desistir de participar.

2. Procedimentos:

Instrumentos de coleta de Dados serão:

- a) Questionário de identificação contendo dados sociodemográficos e informações sobre o percurso formativo prévio e o nível de proficiência em Língua Inglesa, a ser feito utilizando o link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfy1lkh35TTBmABH5E3IriDSG4lixSceDMTV5gGi7_PtLdMg/viewform?usp=sf_link
- b) Observação Participante composto por Diário de Campo, sendo que a pesquisadora poderá fazer registro de áudio ou de vídeo.

As etapas de construção de dados dessa pesquisa serão:

- a) **Levantamento** (Etapa desenvolvida pela pesquisadora): a.1) Identificação dos sujeitos da pesquisa; a.2) Levantamento documental (Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Ensino); a.3) Investigação dos ambientes escolares.
- b) **Intervenção**: O aluno participará do: 1) Planejamento: por meio do fornecimento de respostas a um questionário; participação em 01 encontro, com duração de 2h/aula, juntamente com a pesquisadora responsável, a fim de ser apresentado à proposta de intervenção e planejamento da construção da proposta pedagógica da presente pesquisa-intervenção. 2) Ação: aplicação da proposta pedagógica e acompanhamento das aulas (a pesquisadora observará até 13 aulas, realizadas na sala de aula da referida turma). 3) Avaliação: O aluno participará de 02 encontros para avaliação do andamento da proposta de intervenção e de 01 encontro para avaliação final da ação.
- c) **Análise dos dados**: Esta etapa será realizada pela pesquisadora que fará o cruzamento, a análise de conteúdo e a discussão dos dados. A pesquisadora fará uso de gravações em vídeo e de áudio das etapas que julgar pertinente, tais são importantes para a concretude da pesquisa, permitindo um maior detalhamento das informações durante a análise dos dados.
- d) **Devolutiva**: Destaca-se que será garantido aos participantes e a instituição, acesso aos resultados da pesquisa.

3. Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99989-2525 e e-mail: manuela.silva@caxias.ifrs.edu.br (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias**

do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco S, Sala 405, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep-ucs@ucs.br. Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado. Além disso, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha fornecido até então serão descartadas.

4. Riscos e desconforto: a participação, nesta pesquisa, não traz complicações legais para o menor ao qual você é responsável. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento, por parte do aluno, ao responder às perguntas do questionário (ferramenta *Google Forms*). Assim, o aluno terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. Por ser um questionário *on-line*, pontua-se que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará o *download* dos dados em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Também poderá ocorrer desconforto ou constrangimento ao participar dos encontros de reflexão e planejamento, no qual o aluno fica livre para participar das discussões, de modo a trazer contribuições, questões e sugestões. Portanto, se o aluno desejar, poderá participar apenas como ouvinte e será livre para não participar das atividades propostas. O aluno também será observado durante as aulas, o que também pode causar desconforto ou constrangimento, assim este pode solicitar para que a pesquisadora não o observe. As três etapas (questionário, encontros de avaliação e observação da realização das atividades propostas) constituem-se como riscos mínimos. A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir possíveis riscos mínimos, como os supracitados e responsabilizar-se-á a repará-los em caso de eventuais danos, seja através de encaminhamento para o setor de psicologia escolar ou qualquer outro suporte institucional de atendimento ao aluno do IFRS – *Campus* Caxias do Sul. As atividades da pesquisa apresentam risco mínimo, semelhante ao que se está sujeito em um dia a dia normal em situações de conversação em sala de aula.

5. Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância dos relatos dos alunos sobre a percepção de como as atividades desenvolvidas tiveram impacto no resultado da aprendizagem da Língua Inglesa. Tais informações serão cruciais para a utilização do DUA como uma ferramenta de mediação no processo de

aprendizagem da Língua Inglesa por todos os alunos.

6. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

7. Despesas com a participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

8. Confidencialidade: as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pelos orientadores. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

9. Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado 7.252.745.

10. Serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em autorizar a participação do meu filho(a) na referida pesquisa e participar das atividades propostas.

Nome legível do responsável pelo estudante:

Assinatura do responsável:

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao responsável pelo estudante. Acredito que recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e que o (a) responsável pelo participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Manuela Damiani Poletti

Assinatura:

Nome legível: Prof^a. Dr^a. Carla Beatris Valentini (Orientadora)

Assinatura:

_____, _____ de _____ de _____.



APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO/ESTUDANTES

Título do Projeto: Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos

Pesquisadora responsável: Manuela Damiani Poletti

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99989-2525

Endereço da pesquisadora responsável: Ernesto Alves, 398, apartamento 503. Bairro Nossa Senhora de Lourdes. Caxias do Sul - RS

CPF: 996.663.080-53

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: “**Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo analisar como práticas educacionais socialmente significativas, com foco na mediação cultural, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Como objetivos específicos, temos: analisar e problematizar o *ensino de Língua Inglesa*, particularmente na sua concepção como *Língua Franca*, no contexto de atuação do Ensino Médio; desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, inspirada nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem e articulada a Pedagogia do Pós-Método e analisar os resultados da intervenção; analisar os resultados da intervenção considerando o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio.

Abaixo seguem maiores detalhes:

1) O que preciso fazer?

Você precisa ser aluno (a) do segundo ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, turno manhã e ser menor de 18 anos.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus pais ou responsáveis assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Recomendamos guardá-lo como comprovante de seu

consentimento e dos termos aqui descritos em local seguro.

Durante o desenvolvimento da pesquisa será realizado um questionário para levantamento de dados sociodemográficos e de informações sobre o percurso formativo prévio, bem como sobre o conhecimento e nível de proficiência em Língua Inglesa:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfy1lkh35TTBmABH5E3IrIDSG4lixSceDMTV5gGi7_PtLdMg/viewform?usp=sf_link>.

Você necessitará de cerca de 20 minutos para respondê-lo. Além disso, os alunos participarão das etapas de elaboração, aplicação e avaliação da proposta pedagógica de uso do DUA como atividade mediadora, bem como atividades de observação participante, Diário de Campo, sendo que a pesquisadora poderá fazer registro de áudio ou de vídeo.

Sua participação será **voluntária e não implicará em nenhuma remuneração ou despesa.**

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções, estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário.

Se isso ocorrer, você poderá fazer uma breve pausa, não responder às questões ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade e a qualquer momento. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *Campus*.

3) Quais são os benefícios em participar?

Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância da sua percepção de como as atividades desenvolvidas tiveram impacto no resultado da aprendizagem da Língua Inglesa. Tais informações serão cruciais para a utilização do DUA como uma ferramenta de mediação no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por todos os alunos.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante, e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda.

Em relação às respostas fornecidas no questionário on-line, pontua-se que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará o *download* dos dados em um dispositivo

eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

As pesquisadoras garantem e se comprometem com **o sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do e-mail: manuela.silva@caxias.ifrs.edu.br e/ou do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS)**: Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco S, Sala 405, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep-ucs@ucs.br. Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado 7.252.745.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Nome legível do participante:

Assinatura do participante:

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Manuela Damiani Poletti

Assinatura:

Nome legível: Prof^ª. Dr^ª. Carla Beatris Valentini (Orientadora)

Assinatura:

_____, _____ de _____ de _____.



APÊNDICE C - Formulário de Sondagem

MEDIANDO E PROMOVENDO MUDANÇAS: A LÍNGUA INGLESA AO ALCANCE DE TODOS

Olá!

Que bom que você aceitou o convite para participar da nossa pesquisa! Sua participação fará toda a diferença!

Antes de iniciar, é preciso que você leia com atenção o termo que segue e expresse a sua concordância em participar.

Vamos começar!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) *

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: “**Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo analisar como práticas educacionais socialmente significativas, com foco na mediação cultural, podem contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua inglesa no contexto de uma sala de aula de Ensino Médio. Como objetivos específicos, temos: analisar e problematizar o *ensino de Língua Inglesa*, particularmente na sua concepção como *Língua Franca*, no contexto de atuação do Ensino Médio; desenvolver uma proposta de ensino a partir da perspectiva sociocultural, considerando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); analisar os resultados da intervenção considerando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para o ensino da Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio.

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário (via ferramenta Google Forms).

Você necessitará de cerca de 20 minutos para respondê-lo.

Abaixo seguem maiores detalhes:

1. O que preciso fazer?

Você precisa ter entre 14 e 17 anos e ser aluno (a) do segundo ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, turno manhã.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo a assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimi-lo e guardar como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Você responderá perguntas sobre dados sociodemográficos e dados sobre seu percurso formativo (dados educacionais) e conhecimento sobre a Língua Inglesa (proficiência).

Sua participação será voluntária e não implicará em nenhuma remuneração ou despesa.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções, estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário.

Se isso ocorrer, você poderá fazer uma breve pausa, não responder as questões ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade e a qualquer momento. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *campus*.

3) Quais são os benefícios em participar?

Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância da sua percepção de como as atividades desenvolvidas tiveram impacto no resultado da aprendizagem da Língua Inglesa. Tais informações serão cruciais para a utilização do DUA como uma ferramenta de mediação no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por todos os alunos.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do e-mail: manuela.silva@caxias.ifrs.edu.br e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco S, Sala 405, telefone: (54) 3218- 2829, e-mail: cep-ucs@ucs.br. Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

Para fazer baixar o TALE assinado pelas pesquisadoras, clique aqui.

Declaro que recebi informações suficientes a respeito do estudo "Mediando e promovendo mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos".

Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Dou meu assentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) dessa pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Discordo

Dados Sociodemográficos

Esta seção diz respeito à caracterização da pessoa que está respondendo, seus dados de relevância social.

2. Qual a sua idade (em anos completos)? *

Marcar apenas uma oval.

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

Outro

3. Você se declara como sendo da cor ou raça: *

Marcar apenas uma oval.

Indígena

Preta

Branca

Amarelo

Parda

Prefiro não responder

4. Você possui alguma deficiência (PcD) ou algum transtorno (TEA, TDAH...) ou altas habilidades (AH/SD)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

5. Se você respondeu sim na pergunta anterior, especifique.

6. Em relação a gênero, como você se identifica? *
- Para responder esta questão, considere:

- *pessoa cis (cisgênero): se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.*

- *pessoa trans (transgênero): se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer.*

- *pessoa não-binária: não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente.*

Marcar apenas uma oval.

- Homem cis.
- Homem trans.
- Mulher cis.
- Mulher trans.
- Pessoa não binária.
- Prefiro não responder.

7. Qual a sua crença ou religião?

Se você tem mais de uma crença ou religião, assinale aquela em que se considera mais praticante.

Marcar apenas uma oval.

- católica
- espírita
- evangélica
- islâmica
- judaica
- matrizes africanas
- religiões orientais
- tradições indígenas
- sou agnóstico/a
- sou ateu/ateia
- prefiro não responder

8. Você recebe algum tipo de bolsa-auxílio do IFRS?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não
- prefiro não responder

9. Quantas pessoas moram com você (incluindo pais, irmãos, parentes e amigos)

Marcar apenas uma oval.

- Moro sozinho
- Uma a três
- Quatro a sete
- Oito a dez
- Mais de dez

10. Sua casa está localizada a que distância do *Campus*?

Marcar apenas uma oval.

- Próxima (menos de 2 km)
- Distante (mais de 2 km)

11. Qual o meio de locomoção que você utiliza para deslocar-se até o *Campus*?

Marque todas que se aplicam.

- Carro
- Carro de aplicativo
- Ônibus
- Transporte escolar (van)
- Venho a pé
- Outro

12. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.412,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 4.236,00 até R\$ 8.472,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 8.472,00 até R\$ 12.708,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 12.708,00 até R\$ 16.944,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 16.944,00 até R\$ 21.180,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 21.180,00).

13. Qual a sua renda mensal, aproximadamente? ?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.412,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 4.236,00 até R\$ 8.472,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 8.472,00 até R\$ 12.708,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 12.708,00 até R\$ 16.944,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 16.944,00 até R\$ 21.180,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 21.180,00).

14. Você trabalha ou já trabalhou?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Em que você trabalha atualmente?

Marcar apenas uma oval.

Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.

Na indústria.

Na construção civil.

No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.

Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.

Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).

Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).

Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).

No lar (sem remuneração).

Outro.

Não trabalho.

16. Você é bolsista de algum projeto do IFRS (Extensão, Pesquisa ou Ensino)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Quantas horas semanais você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

De 11 a 20 horas semanais.

De 21 a 30 horas semanais.

De 31 a 40 horas semanais.

Mais de 40 horas semanais

Não trabalho.

18. Qual(is) motivo(s) influenciaram a sua decisão de trabalhar?
(Pode selecionar mais de uma resposta).

Marque todas que se aplicam.

Ajudar nas despesas com a casa.

Sustentar minha família.

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro).

Adquirir experiência.

Custear/ pagar meus estudos.

Outro.

Pular para a pergunta 19

Dados Educacionais

Esta seção diz respeito ao percurso educacional e formativo da pessoa que está respondendo.

19. Você cursou o Ensino Fundamental em que tipo de escola? *
(Pode selecionar se mais de um tipo)

Marque todas que se aplicam.

- Escola Pública Municipal.
 Escola Pública Estadual.
 Escola Particular.

20. Você cursou o Ensino Fundamental em qual modalidade?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Regular
 EJA (Educação de Jovens e Adultos)

21. Você já reprovou de ano? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, nunca
 Sim, uma vez.
 Sim, duas vezes.
 Sim, três vezes ou mais.

22. Você deixou de frequentar a escola regular por algum tempo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, pelo período de até um ano.
- Sim, pelo período de mais de um ano.
- Não, nunca deixei de frequentar.

23. Você teve contato com o componente curricular "Inglês/Língua Inglesa" na sua escola regular de Ensino Fundamental?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

24. Por quantos anos do seu Ensino Fundamental você teve contato com o componente curricular "Inglês/Língua Inglesa"?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum.
- Um a dois anos.
- Três a quatro anos.
- Cinco a seis anos.
- Sete a oito anos.
- Nove anos.

25. Como você avalia a qualidade do ensino do componente curricular "Inglês/Língua Inglesa" na escola regular de Ensino Fundamental que você frequentou?

Marcar apenas uma oval.

- Excelente.
- Muito bom.
- Bom.
- Regular.
- Ruim.
- Péssimo.

26. Quais os motivos que fizeram você atribuir os conceitos de "excelente, muito bom ou bom" ao ensino do componente curricular "Inglês/Língua Inglesa" escola regular de Ensino Fundamental que você frequentou?
(Pode selecionar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Professores capacitados/motivados.
- Qualidade do material didático.
- Recursos de multimídias/tecnológicos.
- Instalações físicas adequadas.
- Outro.

27. Quais os motivos que fizeram você atribuir os conceitos de "regular, ruim ou péssimo" ao ensino do componente curricular "Inglês/Língua Inglesa" escola regular de Ensino Fundamental que você frequentou?
(Pode selecionar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Falta de professor.
- Professores despreparados/desmotivados.
- Material didático de má qualidade.
- Falta de recursos multimídias/tecnológicos.
- Instalações físicas inadequadas.
- Outro.

28. Você estuda(ou) Inglês/Língua Inglesa fora da escola regular, ou seja, faz/fez algum curso de idiomas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

29. Qual o formato de curso de idiomas?

Marcar apenas uma oval.

- Presencial.
- Online.
- Aplicativo de Línguas.

30. No seu dia a dia, você tem contato com a Língua Inglesa por qual meio? *
(Pode selecionar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Jogos.
- Séries ou filmes legendados/áudio original.
- Músicas.
- Redes sociais.
- Chats de relacionamento.
- Livros de literatura.
- Livros técnicos ou manuais.
- Jornais, revistas ou artigos.
- Outro.



APÊNDICE D - Diário de Autoavaliação 1

Diário de Autoavaliação (Etapa 1)

Este formulário foi elaborado com o objetivo de promover um momento de avaliação do andamento da intervenção pedagógica, sendo um espaço para a autoavaliação sobre o aprendizado e, também, avaliação das atividades desenvolvidas e da atuação da professora. Procure ser o (a) mais honesto (a) e exponha sua opinião, críticas e sugestões. Lembre-se que a construção dessa intervenção é coletiva e que a sua participação é essencial!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1. Identificação

3.

*

2. Os materiais utilizados em aula foram acessíveis, ou seja, puderam auxiliar o processo de aprendizagem tanto em estudantes com e sem deficiência?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Indiferente

4. 3. O que você acredita que possa ser melhorado?

5. 4. Como você avalia a atuação da professora? *

6. 5. Como você avalia a sua interação com a professora? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Inex Intensa

7. *

6. Algo serviu de empecilho ou dificultador para a realização da atividade? Se sim, o quê?

8. 7. As instruções para a realização da atividade foram claras?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

9. 8. Você conseguiu realizar a tarefa proposta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
-

10. 9. Houve alguma dificuldade que afetou o desenvolvimento da tarefa? Se sim, * qual(is)

11. 10. Qual o seu grau de envolvimento com a atividade proposta? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito envolvido(a)

12. 11. Você acredita que tenha ampliado o seu conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



APÊNDICE E - Diário de Autoavaliação 2

Diário de Autoavaliação (Etapa 2)

Este formulário foi elaborado com o objetivo de promover um momento de avaliação do andamento da intervenção pedagógica, sendo um espaço para a autoavaliação sobre o aprendizado e, também, avaliação das atividades desenvolvidas e da atuação da professora. Procure ser o (a) mais honesto (a) e exponha sua opinião, críticas e sugestões. Lembre-se que a construção dessa intervenção é coletiva e que a sua participação é essencial!

Esta avaliação refere-se especificamente às atividades escritas sobre o uso do *Simple Present* (folha de atividades) e à atividade de produção de *Podcast*.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1. Identificação

Avaliação da atividade de fixação de conteúdos

Avaliação da atividade escrita realizada por meio de exercícios em folha xerografada

3. *

2. O material utilizado para checagem da aprendizagem do uso do Simple Present (folha xerografada) foi acessível, ou seja, pode auxiliar o processo de aprendizagem tanto em estudantes com e sem deficiência?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Indiferente

4. 3. Você acredita que atividades escritas, tais como as propostas, auxiliam na fixação do conteúdo? *

5. 4. Você se sente à vontade realizando atividades de fixação de conteúdos? Gosta de realizá-las?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Indiferente

6. 5. Algo serviu de empecilho ou dificultador para a realização da atividade? Se sim, o quê? *

7. 6. As instruções para a realização da atividade foram claras? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

8. 7. Você conseguiu realizar a tarefa proposta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

9. 8. Houve alguma dificuldade que afetou o desenvolvimento da tarefa? Se sim, qual(is) *

10. 9. Qual o seu grau de envolvimento com a atividade proposta? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito envolvido(a)

11. 10. Você acredita que tenha ampliado o seu conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

12. 11. Como você avalia a atuação da professora? *

Avaliação da atividade do Podcast

cs.google.com/forms/d/1hT4qPdMHFYnkMIOQMmZSM04V3icWDr8TjBtEAeZz-LU/edit

26, 13:38

Diário de Autoavaliação (Etapa 2)

13.

*

12. O roteiro fornecido para produção do Podcast foi acessível, ou seja, pode auxiliar o processo de aprendizagem tanto em estudantes com e sem deficiência?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Indiferente

14. 13. Você acredita que atividades de produção oral, tais como a proposta, auxiliam na fixação do conteúdo?

15. 14. Você se sente à vontade realizando atividades de produção oral? Gosta de realizá-las? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Indiferente

16.

*

15. Algo serviu de empecilho ou dificultador para a realização da atividade? Se sim, o quê?

https://forms.google.com/forms/d/1hT4qPdMHFYnkMIOQMmZSM04V3icWDr8TJBtEAeZz-LU/edit

26, 13:38

Diário de Autoavaliação (Etapa 2)

17. 16. As instruções para a realização da atividade foram claras? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

18. 17. Você conseguiu realizar a tarefa proposta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

19. 18. Houve alguma dificuldade que afetou o desenvolvimento da tarefa? Se sim, qual(is) *

20. 19. Qual o seu grau de envolvimento com a atividade proposta? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito envolvido(a)

21. 20. Você acredita que tenha ampliado o seu conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em parte

22. 21. Como você avalia a atuação da professora? *

23. 22. O que você acredita que possa ser melhorado? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



APÊNDICE F - Diários de Autoavaliação 3

Diário de Autoavaliação (Etapa 3)

Este formulário foi elaborado com o objetivo de promover um momento de avaliação do andamento da intervenção pedagógica, sendo um espaço para a autoavaliação sobre o aprendizado e, também, avaliação das atividades desenvolvidas e da atuação da professora. Procure ser o mais honesto e exponha sua opinião, críticas e sugestões. Essa etapa refere-se, apenas, à atividade de criação do "SCRAPBOOK".

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. 1. Identificação

4. 3. O que você acredita que possa ser melhorado?

5.

*

4. Algo serviu de empecilho ou dificultador para a realização da atividade? Se sim, o quê?

6. 5. As instruções para a realização da atividade foram claras? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em parte

7. 6. Você conseguiu realizar a tarefa proposta? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em parte

8. 7. Houve alguma dificuldade que afetou o desenvolvimento da tarefa? Se sim, qual(is) *

9. 8. Qual o seu grau de envolvimento com a atividade proposta? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito envolvido(a)

10. 9. Você acredita que tenha ampliado o seu conhecimento quanto ao uso da Língua Inglesa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em parte

11. 10. Deixe um comentário sobre a atividade realizada ("Scrapbook"). Opine colocando os pontos positivos e negativos de uma atividade como essa. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



APÊNDICE G - Formulário de Avaliação Final

MEDIANDO E PROMOVEDO MUDANÇAS: A LÍNGUA INGLESA AO ALCANCE DE TODOS

Olá!

Esta é a última etapa da minha pesquisa e a sua participação é fundamental!!

Peço que você disponibilize um tempo (em torno de 10 minutos) e responda às questões sendo o mais verdadeiro possível. As respostas serão de enorme valia para o meu projeto de pesquisa e, também, para a minha atuação como docente.

Desde já, muito obrigada pela sua participação!

* Indica uma pergunta obrigatória

Abordagem Metodológica

Esta seção tem por objetivo verificar o impacto da escolha metodológica no ensino do Componente Curricular "Inglês Instrumental".

- 1- Durante primeiro trimestre deste ano, a turma da qual você faz parte participou da Etapa de Intervenção Pedagógica da pesquisa "Mediando e Promovendo Mudanças: a Língua Inglesa ao alcance de todos!" A proposta buscou oportunizar o desenvolvimento das "quatro habilidades" (*listening, speaking, reading and writing*). Como você percebe a sua aprendizagem a partir dessa experiência? Você acredita que a metodologia foi eficaz? *
-

2. 2- A partir do segundo semestre, você teve contato com uma outra abordagem metodológica, a qual enfatiza a abordagem instrumental da língua, priorizando as habilidades de leitura e escrita. Como você avalia essa experiência? *

Sem título

3. 3- Depois de você ter tido contato com as duas abordagens, qual a sua opinião? *
Qual das abordagens mostrou-se mais interessante ou eficaz para a sua aprendizagem da Língua Inglesa?

Autoidentificação

Nesta seção, você é convidado a avaliar suas potencialidades, dificuldades ou limitações, buscando perceber como tais são trabalhadas e atendidas em sala de aula.

4. 4- Você poderia dizer quais as suas maiores **potencialidades** em relação à aprendizagem em todas as áreas? *

5. 5- Você acredita que essas **potencialidades** são percebidas pelos professores e demais integrantes da comunidade escolar (Direção de Ensino, Coordenação de Ensino, Assistência Estudantil, NAPNE...)? *

6. 6- Você se sentiu **reconhecido e incentivado** em relação às suas **potencialidades** durante a etapa de intervenção pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. 7- Existe algo que você acredita que possa ser feito pelos professores e comunidade escolar para potencializar ainda mais suas habilidades? *

8. 8- Você poderia citar quais as suas maiores **dificuldades e limitações** em relação à aprendizagem em todas as áreas? *

9. 9- Você acredita que essas **dificuldades e limitações** são percebidas pelos professores e demais integrantes da comunidade escolar (Direção de Ensino, Coordenação de Ensino, Assistência Estudantil, NAPNE...)? *

10. 10- Você se sentiu **reconhecido e acolhido** em relação às suas **dificuldades e limitações** durante a etapa de intervenção pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 11- Há algo que você acredita que possa ser feito pelos professores e comunidade escolar para auxiliar a sanar/superar suas dificuldades e limitações? *

Aprendizagem

Esta seção tem por objetivo identificar como você percebe o seu percurso de aprendizagem.

14. 14- Você acredita que o modo como as atividades propostas durante a intervenção pedagógica foram planejadas e executadas foi eficaz, ou seja, promoveram a aprendizagem da Língua Inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Indiferente

15. 15- Na sua opinião, como você avalia seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa após o período de intervenção? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
- Nen Grande avanço.

16. 16- Você gostaria de deixar algum comentário, crítica, elogio ou sugestão? *



APÊNDICE H - Apresentação da professora e do projeto de pesquisa

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS



Manuela Damiani Poletti

Mestra em Letras, Cultura e
Regionalidade (UCS)

Doutoranda em Educação pelo
PGEduc/UCS Professora EBTT/IFRS

Estrutura da Apresentação

- 1- Contextualização;
- 2- O que é o DUA?;
- 3- As redes de aprendizagem;
- 4- O DUA e o currículo;
- 5- O DUA e o ensino de Segunda Língua: uma possível aplicação;
- 6- Algumas considerações.

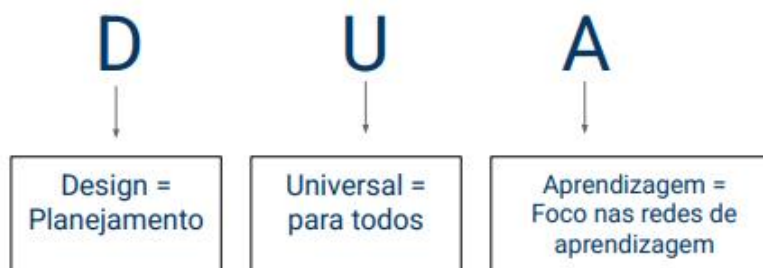


1- Contextualização

- Oriunda do conceito arquitetônico do Desenho Universal (DU), desenvolvido na década de 1980.
- David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology (CAST)* desenvolveram o modelo do DUA, em 1999.
- Os estudiosos expandiram o conceito de Desenho Universal (DU) para o ambiente de aprendizagem em que os currículos fossem pensado levando em conta as potencialidades e limitações de todos os alunos.



2- O que é o DUA?



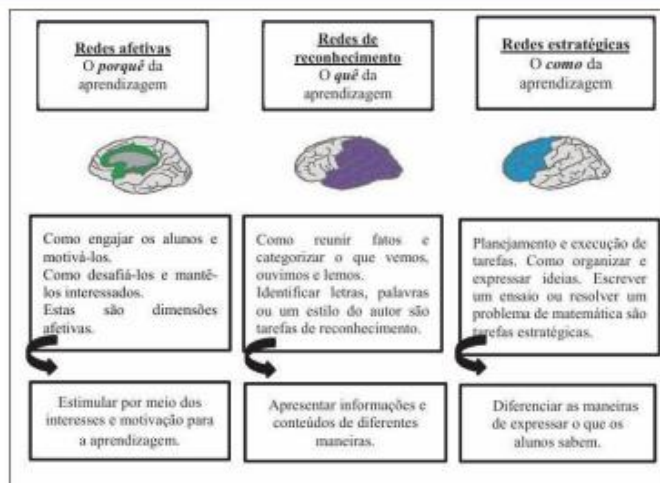
2- O que é o DUA?

De acordo com CAST (2018), os princípios do DUA, são os seguintes:

- Fornecer vários meios de engajamento (“por que” da aprendizagem);
- Fornecer vários meios de representação (“o que” da aprendizagem);
- Fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o “como” da aprendizagem).



3- As Redes de Aprendizagem



4- O DUA e o Currículo

- A principal razão pela qual um aluno não é capaz de acessar o aprendizado encontra-se no próprio planejamento do currículo, o qual, “na maioria das vezes, se caracteriza por sua falta de flexibilidade e de capacidade de adequar-se às diversas formas que os alunos têm de aprender.” (Sanchez Serrano, 2014).
- Ao buscar atender às necessidades dos alunos que se encontram às margens, os alunos que apresentam resultados medianos também são beneficiados.



5- O DUA e o ensino de Segunda Língua (L2): uma possível aplicação

- A carência de produções científicas relacionadas à aplicação do DUA para o ensino de segunda língua serve de justificativa e motivação para o estudo que pretendo desenvolver;
- Nieves e Ortega (2024) salientam que um dos problemas centrais referentes ao ensino de línguas estrangeiras é a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, a fim de alcançar uma educação de qualidade.



6- Algumas considerações

- A aplicação do DUA, no contexto brasileiro, segue carecendo de maiores e mais profundas investigações;
- Há um campo enorme a ser explorado, principalmente, na área das linguagens e suas tecnologias;
- Embora haja pontos passíveis de críticas, o DUA desponta como um caminho muito rico para análise, problematização e reelaboração dos currículos na perspectiva de uma educação para todos.



Referências

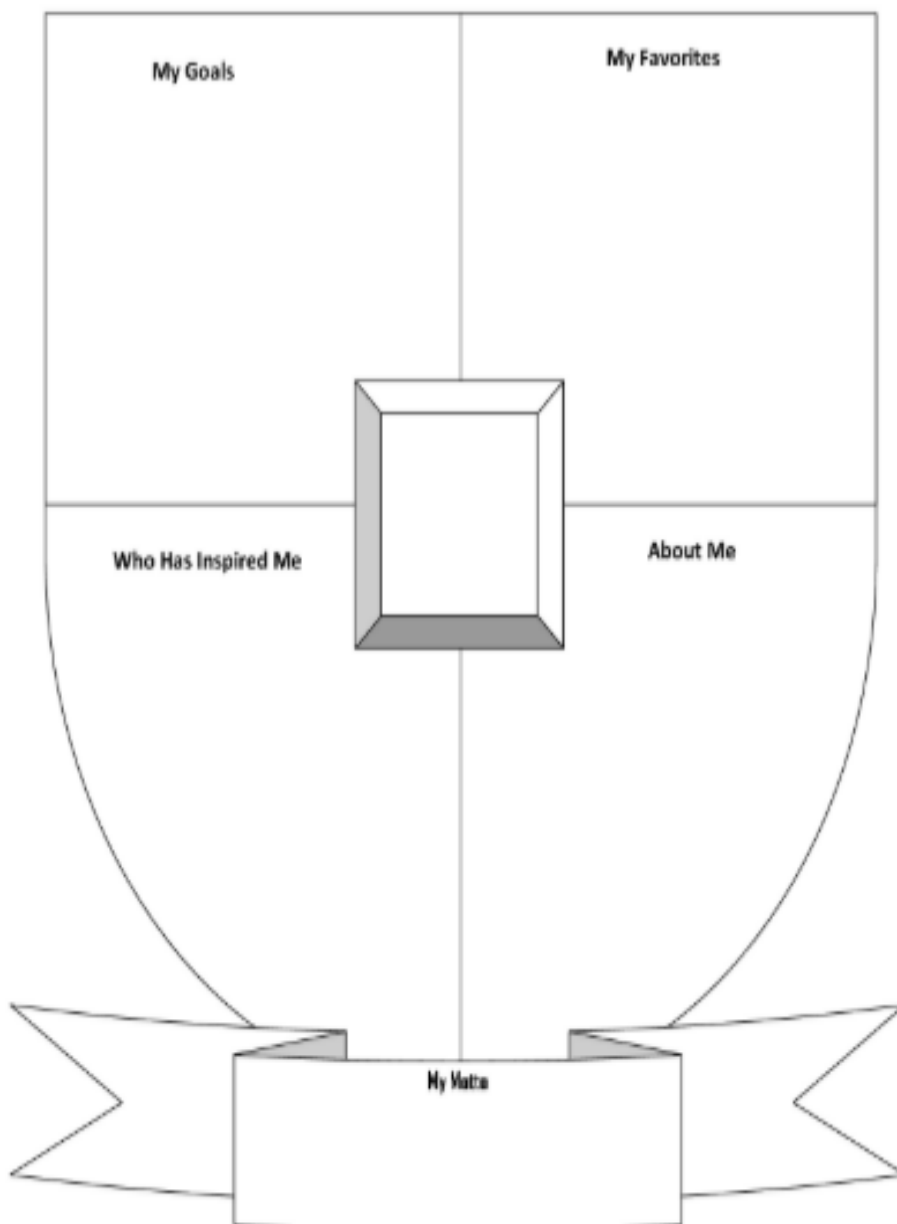
- CAST. Center for Applied Special Technology. Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.
- NIEVES, Liliana; ORTEGA, Caterin. Universal Design for Learning in Second Language Teaching. *Qeios*, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379685284_Universal_Design_for_Learning_in_Second_Language_Teaching Acesso em: 30 jul. 2024.
- SÁNCHEZ SERRANO, José Manuel. Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje In: ALBA PASTOR, C. (Coord.). **Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas**. Madrid: Morata, 2014.





APÊNDICE I - Modelo “Coat of Arms”

Figura 27 - Modelo “Coat of Arms”



Fonte: Adaptado de Gruwell, E. *The Freedom Writers. The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*. Broadway Books, 2007.