

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TÂNITHA GLÉRIA DE MEDEIROS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS E
INTÉRPRETES DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS E A PRÁTICA DO ENSINO DE INGLÊS PARA
ALUNOS SURDOS**

Goiânia / GO
2011

TÂNITHA GLÉRIA DE MEDEIROS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS E
INTÉRPRETES DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS E A PRÁTICA DO ENSINO DE INGLÊS PARA
ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Goiânia / GO
Faculdade de Letras da UFG
2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

L732c Medeiros, Tânthia Gléria de
Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos [manuscrito] / Tânthia Gléria de Medeiros. - 2011.
xv, 143 f. : tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Língua inglesa – Ensino – Alunos surdos. 2. Políticas Públicas. 3. Teoria Sociocultural. I. Título.

CDU: 811.111-056.263

TÂNITHA GLÉRIA DE MEDEIROS

Dissertação intitulada “Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos” de autoria da mestranda Tânthia Gléria de Medeiros, aprovada em 13 de maio de 2011 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira – UFG
(Orientadora)

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade – UNB

Profa. Dra. Dilys Karen Rees - UFG

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
(Suplente)

Para Leonardo, meu esposo, pela paciência.
Para minha família, pelo suporte e carinho.
Para os professores de Língua Estrangeira que trabalham com alunos com necessidades
educacionais especiais.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu agradecimento a Deus pela luz, pelo dom da vida e por ter me conduzido até aqui.

Ao meu marido, Leonardo, meu grande amor desde os 17 anos, pela confiança e por compreender a minha ausência como esposa e dona de casa durante a realização desta pesquisa e que me deu suporte afetivo e apoio tanto nas alegrias quanto nas tribulações.

A minha família por terem me proporcionado momentos de tranquilidade, cuidando até mesmo do meu café da manhã, almoço e janta durante a redação desta dissertação.

A minha professora e orientadora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira por me aceitar como orientanda, pelo carinho, paciência, compreensão e ainda por não temer os desafios e ousar buscar respostas para a questão do ensino e aprendizagem de inglês para alunos surdos em um contexto inclusivo.

As participantes desta pesquisa, Drika, Ana, Alice e Clarice (nomes fictícios) que muito me ensinaram e pela doação e troca de experiências.

As professoras Dilys Karen Rees e Heloísa Augusta Brito de Mello que participaram da banca de qualificação, pelas orientações e sugestões que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

As minhas colegas de trabalho do Centro de Idiomas do SESC Cidadania (Goiânia) por assumirem turmas a mais para que eu pudesse estar ausente em alguns momentos para conclusão desta pesquisa.

Ao meu amigo Branquinho que soube o momento exato de estar presente todas as vezes em que eu estava “abarrota” de ideias e, no ensejo, perdida sobre como, onde, por que e o que fazer com todas elas. Neste momento, ele aparecia ronronando, querendo carinho ou apenas um espaço para se aconchegar (muitas vezes em cima do *laptop*). De repente, ao brincar com ele e me distrair, todas aquelas ideias se organizavam. Nada como um gatinho para nos ensinar que as pequenas coisas são fundamentais diante de um processo tão complexo que é a escrita de uma dissertação.

Por fim, agradeço a Deus novamente que permitiu tudo isso, até mesmo a hora certa de um gatinho me ajudar a concluir muitos de pensamentos, estruturas e tópicos desta dissertação.

Minha gratidão a todos.

RESUMO

Este estudo investiga as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis e políticas públicas de inclusão no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira – LE – (inglês) para alunos surdos inseridos no ensino regular. Tendo em vista esse contexto buscamos compreender as concepções destes profissionais sobre: (i) a inclusão de alunos surdos no ensino regular e as limitações e implicações das políticas públicas neste ambiente; (ii) a ocorrência ou não do ensino de inglês para os alunos surdos e quais as dificuldades e sugestões apontadas pelos professores durante as aulas; (iii) como acontece a interação durante uma aula de inglês em que temos a presença do professor de inglês, intérprete e alunos surdos e ouvintes. Para tais objetivos, recorreremos ao método qualitativo de cunho exploratório que se configura como um estudo de caso (dois professores de inglês e dois intérpretes que atuam no ensino público de Goiânia). Esta pesquisa também se respalda na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que aposta na interação social como condição para o desenvolvimento dos indivíduos. Realizamos a coleta dos dados por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise de documentos. Os dados sugerem que todos os participantes são a favor da inclusão dos alunos surdos nas salas regulares, porém demonstram insatisfação com a forma como essa inclusão ocorre na prática e que há sede por mudanças e melhoria. Os dados também apontam algumas dificuldades e limitações neste contexto, como por exemplo, a falta de preparo, falta de apoio das escolas e órgãos gestores, carência de orientação nos PCN-LE, falta de material didático e precárias condições de sala de aula. Outro fato constatado foi a unanimidade, entre as professoras, sobre importância do ensino de uma LE para os alunos surdos, já que acreditam que a surdez não é um fator que impossibilita a aprendizagem dessa língua, mas sim que complementa a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa. Observamos ainda que tanto os professores, quanto os intérpretes e também os alunos ouvintes podem assumir o papel de par mais competente ao fornecerem pistas, demonstração e instruções para os alunos surdos que podem se beneficiar das competências cognitivas de outras crianças ou adultos.

Palavras-chave: políticas públicas, teoria sociocultural, ensino de inglês, alunos surdos.

ABSTRACT

This study investigates the concepts of English teachers and interpreters regarding the laws and public policies of inclusion in relation to teaching and learning a foreign language - LE - (English) for deaf students in a mainstream education. Given this context we seek to understand the views of these professionals about: (i) the inclusion of deaf students in a mainstream education and the limitations and implications of public policy in this environment, (ii) the occurrence or not of the teaching of English to deaf students exposing the difficulties and suggestions of the teachers during the classes, (iii) how the interaction happens during an English class where we have the presence of English teacher, interpreter, deaf and hearing students. For such purposes, we used the exploratory qualitative method which can be construed as a case study due (two English teachers and two interpreters who work in public education in Goiânia). This research also has as a base the sociocultural theory of Vygotsky (1998), which invests in social interaction as a condition for the development of individuals. We gathered data through observations, interviews, questionnaires and document analysis. The data suggest that all participants are in favor of the inclusion of deaf students in regular classrooms, but showed dissatisfaction with how this inclusion occurs in practice. There is an interest for change and improvement. The data also show some difficulties and limitations in this context, such as the lack of preparation, lack of support from schools and governing bodies, lack of guidance in the PCN-LE, lack of teaching materials and poor conditions of the classroom. Another fact observed was the unanimity among the teachers about the importance of teaching a foreign language for deaf students, since they believe that deafness is not a negative factor in learning a foreign language, but it is a complement to the learning of Libras and Portuguese. We also observed that both teachers, interpreters and hearing students can also take on the role of the more competent peer to provide cues, demonstrations and instructions for deaf students who can thus benefit from the cognitive skills of other children or adults.

Keywords: public policy, sociocultural theory, teaching English, deaf students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR.....	24
1.1 Quem é o sujeito surdo?	24
1.2 Abordagens educacionais	25
1.2.1 O oralismo	26
1.2.2 A comunicação total	27
1.2.3 O bilinguismo	29
1.3 Os diferentes momentos históricos que marcaram a educação das pessoas com NEES	30
1.3.1 Segregação e educação especial	31
1.3.2 Integração	32
1.3.3 Inclusão.....	33
1.4 Teoria sociocultural: o que Vygotsky tem a ver com a inclusão de alunos surdos?	35
1.4.1 Vygtsky e a surdez	39
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....	43
2.1 Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990).....	44
2.2 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca - 1994.....	45
2.3 Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005	49
2.4 Resolução CNE/CEB n.º 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).....	50
2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96.....	54
2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira.....	56
CAPÍTULO 3- QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	58
3.1 A orientação metodológica.....	58
3.2 O contexto da pesquisa	60
3.3 As participantes da pesquisa	63
3.4 Instrumentos de coleta de dados	64
3.4.1 Transcrição	65
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 Concepções sobre a inclusão de alunos surdos	67
4.1.1 Formação e experiência	67
4.1.2 Definições sobre a inclusão	67

4.1.2.1 A importância da intérprete	68
4.1.2.2 O problema não é a inclusão, e sim a educação	70
4.2 Concepções acerca das políticas públicas: limitações e implicações	71
4.3 Concepções dos professores de inglês e intérpretes sobre a ocorrência ou não do ensino de inglês para alunos surdos bem como suas dificuldades e sugestões para melhorar este ensino.....	74
4.3.1 Estratégias apontadas como facilitadoras da aprendizagem de inglês	76
4.3.2 As dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva no ensino de uma LE para surdos	78
4.3.2.1 Falta de preparo para ensinar inglês para alunos surdos	78
4.3.2.2 Complementação pedagógica	79
4.3.2.3 O papel da escola diante da inclusão de professores ensinando inglês para alunos surdos e destes aprendendo.....	82
4.3.2.4 Professores de inglês e intérpretes como uma equipe	84
4.3.2.5 As condições encontradas em sala de aula	87
4.3.2.6 O planejamento de uma aula de inglês para alunos surdos e o material didático apropriado para esse ensino	88
4.4 Como ocorre a interação na sala de aula de inglês em que há o professor de inglês, a intérprete e os alunos com e sem necessidades educacionais especiais?	89
4.4.1 Recortes de uma aula de inglês – o contexto	93
4.4.2 Recortes de uma aula de inglês – exemplos de scaffolding e indícios de internalização	96
4.4.3 Recortes de uma aula de inglês – a interação na sala de aula pesquisada: integração ou inclusão?	101
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
5.1 Relembrando as perguntas de pesquisa	104
5.1.1 O que os professores de inglês e intérpretes pensam sobre a inclusão e como eles estão se organizando para atender ao modelo proposto pelas políticas públicas?.....	105
5.1.2 Como se dá o ensino de inglês para os alunos surdos e quais as dificuldades e sugestões apontadas pelos professores e intérpretes?	105
5.1.3 Como ocorre a interação na sala de aula de inglês em que há o professor de inglês, a intérprete e os alunos com e sem necessidades educacionais especiais?	108
5.2 Considerações finais	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1.1 – Momentos históricos que marcaram a educação dos alunos surdos	34
Figura 4.1 – Momento histórico que marca a educação dos alunos surdos - inclusão e integração	102
Quadro 3. 1 – Perfil dos participantes da pesquisa	63
Quadro 3.2 – Simbologia usada nas transcrições das entrevistas	65

ABREVIATURAS

ASL	American Sign Language
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DS	Declaração de Salamanca
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LO	Língua Oral
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Estrangeira
PPP	Projeto político-pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo investigar as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis e políticas públicas de inclusão no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE – Inglês) para alunos surdos inseridos no ensino regular.

O estudo do ensino e aprendizagem de uma LE em escolas regulares não é recente e há muitos trabalhos sobre, por exemplo, o ensino de vocabulário, as crenças dos professores, o planejamento, a formação docente, a correção de erros, dentre outros (CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; FIGUEIREDO, 2006; ROTTAVA e SANTOS, 2006). Estudar o ensino e aprendizagem de Inglês no contexto da escola inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)², no caso surdos, é algo inquietante, desafiador e que merece nossa atenção³.

Inicialmente, acreditamos ser importante pontuar as diferenças entre aquisição e aprendizado de uma LE, ressaltando que essa distinção é preterida por Ellis (1994, p. 14), que a usa intercambiavelmente. Contudo, sentimos a necessidade de diferenciar esses termos, neste trabalho, baseando-nos em Krashen (1981) e Schütz (2006), para entendermos porque os consideramos, até certo ponto, processos diferentes.

Para Krashen (1981) e Schütz (2006), a aquisição de uma LE refere-se a um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto da interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo estando, geralmente, inserido na comunidade da língua-alvo⁴. Esse processo tem semelhanças com o processo de assimilação da primeira língua pelas crianças no sentido de que a criança, para comunicar-se, adquire um conhecimento prático-funcional sobre a língua falada através da interação com as pessoas que a cercam, e não um conhecimento rico. Este ocorre anos mais tarde, quando a

² O termo se refere a alunos com necessidades educacionais especiais e tem sido usado pelo Ministério da Educação – MEC – para identificar alunos com deficiência. Esta sigla ou expressão pode ser usada para referir-se a qualquer pessoa cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou dificuldade para aprender. Nos últimos anos, a expressão “portadores de” tem sido refutada, por ser um léxico de difícil tradução e que pode ter seu sentido modificado dependendo das traduções feitas (MITTLER, 2003).

³ Sobre o ensino e aprendizagem de inglês para alunos surdos sugerimos a leitura dos seguintes trabalhos: Silva (2005), cuja pesquisa analisa o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) do aluno surdo no contexto da educação inclusiva e como se trabalha a leitura dentro desse processo, e Oliveira (2007), que investiga e analisa como as crenças dos professores têm influenciado a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.

⁴ “Língua-alvo é a língua que uma pessoa está aprendendo em oposição à língua materna” (FIGUEIREDO, 2004, p. 25).

criança vai à escola em busca do conhecimento teórico da sua primeira língua. Pela interação com a família e a comunidade a criança desenvolve familiaridade com a fonética da língua e sua estrutura e adquire, também, vocabulário e capacidade de entendimento oral, a fim de compreender e ser compreendida em diversas situações.

Em contrapartida, o termo *aprendizado* tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicada nas escolas e está ligado ao ensino de línguas, ou seja, implica em uma situação formal, com a assimilação de regras, estruturas gramaticais, memorização de vocabulário, etc. Tem como premissa que o aluno entenda, através da língua em sua forma escrita, a estrutura e as regras do idioma, por meio de esforços intelectuais e da capacidade dedutivo-lógica. Nesse processo de aprendizagem são transmitidos conhecimentos ao aluno a respeito da LE, tal como o funcionamento de sua estrutura gramatical, delimitados por um plano didático, a fim de que o aluno acumule conhecimento e progrida na aprendizagem.

Uma vez colocadas as diferenças entre aquisição e aprendizado de uma LE e visto que esta pesquisa busca estudar o aprendizado de uma língua estrangeira por surdos e ouvintes em um contexto inclusivo em que um e outro usam uma língua de modalidade distinta (surdos: modalidade gestual-visual; ouvintes: modalidade oral-auditiva), torna-se necessário distinguir os conceitos de primeira língua (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

Para Ellis (1994) e Richards et al. (1992), a aquisição da Primeira Língua (L1) ou Língua Materna⁵ (LM) é parte fundamental da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois, além da aquisição da competência linguística, se adquirem também valores sociais e pessoais. Por isso, a L1 caracteriza, geralmente, a origem, sendo usada, na maioria das vezes, no dia a dia.

A Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua-mãe, embora, normalmente, seja a língua que aprendemos primeiro e em casa, através de nossos pais. Ademais, também é, frequentemente, a língua da comunidade. Contudo, a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1. Nesse caso, temos o bilinguismo, fenômeno no qual o surdo, por exemplo, aprende sua L1 e, por meio dela, adquire a L2, no Brasil o português, língua majoritária. Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é a falada em casa e que será, também, sua L1 (SPINASSÉ, 2006).

⁵ Nesta pesquisa, optamos por usar o termo Primeira Língua (L1) a Língua Materna (LM) por acreditar que a aprendizagem da L1 pode não estar ligada somente ao contato da criança com a mãe, mas sim da criança com outros membros da família.

Por sua vez, a aquisição de uma Segunda Língua (L2) se dá quando o indivíduo já possui um conhecimento parcial ou total da(s) sua(s) L1. Assim, quando os surdos adquirem a língua de sinais ainda na infância, esta desempenha mais do que um papel de integração social. Torna-se, portanto, a língua do seu dia a dia, detentora de suas características identitárias, da mesma forma que ocorre com um ouvinte ao adquirir sua L1 (FRANCO, 2009).

Segundo Spinassé (2006, p. 6), uma Segunda Língua (L2) é uma “não-primeira-língua” e se difere da LE por ser adquirida devido à necessidade de comunicação e em um processo de socialização. Para tal, a situação precisa ser favorável: é necessário um novo meio, um contato intensivo com a nova língua que mostre sua importância para a comunicação e para a integração social. No caso dos surdos, a situação importante é a escrita da língua portuguesa, meio de comunicação que lhe proporcionará comunicar-se com os ouvintes. Para o domínio de uma L2 é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. Já a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a L2 desempenha um papel até mesmo vital em uma sociedade.

Para Ellis (1994, p. 12), o processo de aquisição de uma Segunda Língua ocorre quando “a língua desempenha um papel social e institucional numa comunidade”⁶, enquanto o de uma Língua Estrangeira acontece “em ambientes onde a língua não desempenha um papel principal na comunidade e é primeiramente aprendida na sala de aula”⁷.

A partir dos conceitos anteriores sobre L1, L2 e LE teceremos algumas considerações sobre a definição dessas línguas em uma sala de aula de inglês em que há alunos surdos. De acordo com Sousa (2009), no Brasil a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é considerada a primeira língua dos surdos dos centros urbanos⁸. Por sua condição audiológica, os surdos brasileiros aprendem o português (escrito e/ou oral) da mesma forma que aprendem uma segunda língua, sendo considerado, por isso, um sujeito bilíngue. A L1, adquirida pela interação, pelas relações sociais, pelo diálogo, “é a que traz significações para a criança, e por meio dela a criança forma sua consciência, não podendo, portanto, ser aprendida formalmente, e sim adquirida pelas relações interpessoais” (GOLDFELD, 2002, p. 93).

⁶ “The language plays an institutional and social role in the community” (ELLIS, 1994, p. 12).

⁷ “[...] in settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom” (ELLIS, 1994, p. 12).

⁸ Oficializado pelo Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Goldfeld (2002, p. 107) não concorda que a Libras seja chamada de língua materna, pois “o conceito de língua materna envolve a aquisição de conceitos e valores dos pais que são transmitidas para a criança por intermédio dessa língua”. A autora (2002) lembra que grande parte das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, portanto, tal processo é complexo por envolver os sentimentos dos pais, que muitas vezes ficam confusos e indecisos na tarefa de educar os filhos surdos. Devido a isso, adotamos a nomenclatura L1, e não LM, para se referir a Libras, uma vez que a própria família pode usar um código próprio, um dialeto (e não a Libras), para estabelecer uma comunicação com a criança.

A língua portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira pelo fato de ela ser considerada “uma língua alheia” (GESSER, 2006, p. 65). No caso de muitos surdos, a língua portuguesa pertence aos ouvintes e, por isso, é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha.

Sobre a língua inglesa, nesta pesquisa ela é considerada uma língua estrangeira (LE) para os surdos. Na sala de aula em que há a presença de alunos surdos aprendendo inglês, direito garantido por lei (DECRETO n. 5626/2005; LDBEN/96), as três línguas principais estão presentes: Libras (L1), Português (L2) e Inglês (LE). Ao usar um dicionário bilíngue, por exemplo, escrito em língua portuguesa, o surdo necessita fazer duas traduções: do Inglês para o Português e do Português para a Libras. Ressalta-se que, apesar de existir o ASL (*American Sign Language*), língua de sinais para os surdos nos Estados Unidos, no Brasil, na sala de aula de inglês, a língua de sinais usada é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Para se referir às palavras em inglês durante a discussão de um texto, faz-se o apontamento e sua respectiva tradução para a Libras ou datilologia (soletração de uma palavra traduzida do inglês para o português usando o alfabeto manual de Libras). Com isso, o aluno surdo não está aprendendo o Inglês sinalizado, que seria o ASL, mas sim a leitura dessa língua, seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, que sugerem um enfoque maior na leitura (BRASIL, 1998, p. 21).

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 93) apontam que a leitura deve ser vista como uma construção social, e não como um ato de decodificar a palavra escrita, sendo o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno o sistêmico. Coloca-se a aprendizagem da leitura em língua estrangeira como fator que pode auxiliar o desempenho do aluno como leitor em sua primeira língua (idem, p. 20).

Assim, os PCN-LE elegem a leitura como a habilidade que atende às necessidades da educação formal, uma vez que, nos exames de língua estrangeira, somente a leitura e o conteúdo gramatical são avaliados. A leitura também é a habilidade que o aluno pode usar em

seu contexto social imediato. Dessa forma, esse documento (BRASIL, 1998, p. 20) afirma que “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”. A importância dessa habilidade é ainda maior no contexto de educação da pessoa surda, uma vez que é através das habilidades de leitura e escrita que o aluno surdo entra em contato com as línguas da modalidade oral-auditiva, garantindo, portanto, sua presença na sala de aula de ensino regular inclusiva. Enfatizamos, ainda, que, em muitos momentos, a linguagem escrita é a única forma disponível de comunicação entre o aluno surdo e seus professores/colegas e, também, seu principal instrumento de acesso à informação.

Segundo Luz (2003), o aluno surdo vai para uma aula de inglês com poucos conhecimentos de língua portuguesa, sendo a aula ministrada nessa língua. Assim, o aprendizado de inglês fica condicionado ao conhecimento de língua portuguesa, restringindo-o e descaracterizando-o. Quando se pode contar com a presença de um intérprete, este não tem conhecimento da disciplina que interpretará, ou seja, não sabe inglês; ainda, o professor, na maioria das vezes, não sabe Libras (LUZ, 2003).

Como “a Libras ainda não possui um sistema de escrita amplamente utilizado nem legalmente reconhecido como tal” (SILVA, 2005, p. 62), o aluno surdo registra a aula por meio da língua portuguesa. Assim, da interação do surdo com essas três línguas (Libras, Português e Inglês) surge um contexto bastante complexo.

Além disso, segundo Sousa (2009), os surdos escrevem com base em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo, criando, portanto, uma interlíngua. Para Schütz (2006), interlíngua é a linguagem produzida no início do aprendizado, caracterizada pela interferência da L1, e que perdura até o momento em que o aluno alcança seu potencial máximo de aprendizado na língua estrangeira. Brown (2000) também afirma que a interlíngua refere-se a um sistema com estrutura própria, resultante da interação entre as estruturas da língua materna e as da língua-alvo. Isso acarreta a geração de um texto com características peculiares, nem sempre compreendido ou aceito pelos falantes da língua-alvo, já que às vezes as construções não seguem a língua padrão. Sendo assim, na escrita em Inglês o aluno surdo brasileiro pode ser influenciado não só pela Libras (sua L1), mas também pelo português (sua L2)⁹.

⁹ Como será analisado no Capítulo 4, mais precisamente no tópico 4.4, por meio do recorte de uma aula.

No caso de o aluno surdo não ter tido nenhum contato com a modalidade escrita da L1 não terá outro sistema de escrita para tomar como referência¹⁰. Cummins (2001) afirma, ainda, que esse processo de transferência ocorre nos dois sentidos: da L1 para a L2 e vice-versa. Segundo o autor, as línguas se “alimentam” mutuamente. Na aprendizagem da língua inglesa como LE por surdos, esse contexto multilíngue traz algumas vantagens, pois, além das transferências advindas da primeira língua (Libras), o surdo pode contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa. Apesar das duas serem de modalidade oral-auditiva, ambas são línguas não-maternas para os surdos.

A esse respeito, Silva (2005, p. 72) comenta que

[o] aprendizado da língua inglesa torna-se mais complicado ainda para o aluno surdo porque é ensinada com base no português, uma língua na qual se supõe já exista um nível cognitivo desenvolvido, mas que ele ainda está aprendendo, melhor dizendo, que ele está tentando desestrangeirizar. (SILVA, 2005, p. 72)

Tal colocação remete-nos a Almeida Filho (1998, p. 12), autor que afirma ser difícil o uso do português (L2) como forma de facilitar o ensino de inglês (LE) para o aluno surdo, uma vez que será preciso desestrangeirizar duas línguas ao mesmo tempo. Silva (2005, p. 70) acrescenta que

[h]oje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta linguístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação deste delta: a inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS.

As salas de aula de língua inglesa inclusivas possuem um grupo majoritário de alunos ouvintes que tem o português como L1, um grupo minoritário de alunos surdos que se expressa em Libras, uma professora de inglês nativa da língua portuguesa, mas que não necessariamente sabe Libras, e, por fim, uma intérprete de Libras que se expressa em português, mas que não tem por obrigatoriedade saber inglês (SILVA, 2005, p. 70).

Conforme observado na análise de dados desta pesquisa, em sua maioria os professores de inglês não sabem Libras e, assim, estabelecem comunicação com os alunos surdos por meio de apontamentos, gestos com a cabeça, expressões faciais e palavras escritas

¹⁰ Segundo Sousa (2009, p. 209), no Brasil existem estudos consistentes sobre a escrita de sinais, como, por exemplo, o *Sign Writing* (mais conhecido) e a ELiS. Contudo, essas escritas ainda estão restritas a poucos interessados.

em português. Todo esse processo, assim como a responsabilidade pela comunicação, são transferidos para as intérpretes, sendo necessário, por isso, incluí-las nesta pesquisa. Lembramos que essas profissionais poderão atuar diante de alunos surdos com diferentes níveis de proficiência em Libras, ou, ainda, sem nenhum conhecimento dela.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) orientam a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado, com a colocação de um intérprete de Libras como forma de atender à necessidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2006), optou por inserir os alunos surdos em turmas de ouvintes, colocando a presença de intérpretes de Libras, em sala de aula, como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes desse contexto: Língua Portuguesa – modalidade oral e escrita –, utilizada pelo professor, alunos e intérprete ouvintes; e Língua Brasileira de Sinais – modalidade gestual-visual, utilizada pelos alunos surdos e pelo intérprete. A presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula é um tema polêmico, pois, segundo Leite (2004), este necessita de práticas educacionais adequadas para tratar com pessoas surdas. A autora (2004) discute a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na interação em sala de aula¹¹.

Conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 54), há uma tendência de os professores de inglês, para facilitar a aprendizagem, organizarem os conteúdos de forma simplificada, contemplando somente o estudo do léxico e da gramática:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

Entretanto, para o aluno surdo, essa proposta se configura de forma diferente, pois é necessário que as aulas sejam traduzidas do inglês para o português, tarefa na qual ele não vê sentido porque, mesmo com o auxílio do intérprete, na maioria das vezes este e o professor trazem para o contexto da língua portuguesa todas as questões, exercícios, palavras e situações, mantendo o ensino de inglês em segundo plano. O surdo percebe que se distancia

¹¹ Sugerimos a leitura do trabalho de Leite (2004, p. 10), cujo principal objetivo é “contribuir, criticamente, para o avanço da educação de surdos no sentido de que esta venha a cumprir as diretrizes e metas estabelecidas pela educação geral, em relação ao aspecto transformador que deve proporcionar à sociedade”.

cada vez mais da língua inglesa, já que ele não a traduz para a sua primeira língua, a Libras, mas sim para o português. Ademais, muitos professores centram suas atividades na oralidade (BOTELHO, 2002) e desconsideram o fato de que os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais, tais como objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas, desenhos, gestos, expressões corporais, etc., que ajudam na compreensão e construção do assunto em questão.

A respeito dessa tendência dos professores de inglês de organizem os conteúdos de forma simplificada, Paiva (2003, p. 54) afirma que “é surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”. Deve-se considerar, também, o fato de que as condições para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira inglês na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever). Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e, ainda, pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21). Fidalgo (2006, p. 21) menciona que:

Como se não bastassem as necessidades nas/das escolas, os professores têm ainda que lidar com problemas de ordem tão diversa quanto: (1) baixos salários, (2) falta de condições adequadas de trabalho, (3) excessivo número de alunos por sala, (4) falta de material didático, (5) aumento da indisciplina e violência, dentre outros.

Embora tais condições estejam explícitas em um documento que representa uma fonte de referência para as discussões e tomadas de posição sobre ensinar e aprender uma Língua Estrangeira nas escolas brasileiras (BRASIL, 1998, p. 24), a mesma situação é mencionada pelas participantes deste estudo como um impedimento à melhoria da inclusão, da inserção de alunos surdos no ensino regular e na aprendizagem da língua inglesa, bem como em outras disciplinas.

Com base nesses estudos, nesta pesquisa principiamos pela investigação dos volumes de língua estrangeira dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), uma vez que estes são documentos elaborados pelo Ministério da Educação com o principal objetivo de orientar as práticas dos professores de línguas estrangeiras que atuam na rede regular de ensino do país. Durante as leituras, procuramos identificar algumas orientações do ensino de LE para alunos com NEEs e, durante a busca, percebemos que há poucas orientações sobre

esta temática. Desse modo, surge um questionamento: Como ensinar uma LE (no caso inglês) para alunos surdos quando há um déficit de documentos que prescrevem o trabalho educacional e as práticas escolares nesse contexto? Acreditamos, assim como Dias (2008, p. 38), que as políticas e leis “se apresentam como uma base para que o trabalhador possa buscar os meios mais adequados de realizar a sua atividade de trabalho e, por isso, são de extrema importância para a sua organização”.

O autor Maurício Érnica (2004, p. 107) chama a atenção para esses documentos prescritores do trabalho educacional (leis, decretos, resoluções, dentre outros) que “supõem papéis sociais de aluno e professor idealizados” e aponta que “esses modelos deixam como um resíduo não explicado justamente o que mais carece de ser compreendido: o trabalho real do professor e as ações reais dos alunos” (idem, p. 108). Mobilizadas por essas questões elencadas por Érnica (2004) e Dias (2008) e buscando uma sustentação para o objetivo geral de analisar as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis e políticas públicas de inclusão de alunos surdos no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), adotamos uma postura cíclica de investigação e apresentamos os seguintes objetivos: primeiro, investigar as concepções dos professores de inglês e intérpretes sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular e as limitações e implicações das políticas públicas nesse ambiente; segundo, averiguar as concepções desses profissionais sobre a ocorrência ou não do ensino de inglês para alunos surdos, expondo as dificuldades apresentadas nas aulas; finalmente, buscar compreender como acontece a interação em uma aula de inglês em que temos a presença do professor de inglês, do intérprete e dos alunos surdos e ouvintes.

Como sabemos, é escasso o número de pesquisas que abordam o tema ensino-aprendizagem de LE para alunos surdos (SILVA, 2005; OLIVEIRA, 2007). Disso advém o interesse por esse desafio, já que é preciso considerar a inclusão¹² dos alunos com NEEs como parte do trabalho de todos os docentes, pois esta é uma realidade que tende a se expandir para todas as instituições do país. Portanto, estar preparado para receber esses alunos e trabalhar a inclusão assume um caráter peculiar, haja vista que ter um aluno com NEEs e, mais especificamente, surdo, na sala de aula de língua inglesa é uma probabilidade. Assim, é

¹² Neste estudo, o termo inclusão será usado com o sentido distinto de integração. Enquanto este significa “a inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade”, aquele significa “a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania” (SASSAKI, 2006, p. 42). Nos tópicos 1.3.2 e 1.3.3 abordaremos as diferenças entre integração e inclusão respectivamente.

importante refletir sobre essa situação e estar ciente das discussões referentes ao tema (DIAS, 2008).

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa pode representar uma contribuição ímpar para o entendimento da situação dos professores de inglês e intérpretes ao receberem alunos surdos em suas aulas, pois esta é uma prática recente e que requer a divulgação das experiências vivenciadas, fato que poderá contribuir para direcionar as ações dos órgãos gestores do sistema de ensino. Ao se fazer isso, se dará voz àqueles que têm incluído os alunos surdos no ensino de uma LE e a tantos outros anônimos que vêm tentando aplicar as políticas de inclusão, mas, muitas vezes, não possuem o devido suporte para colocá-las em prática (DIAS, 2008). Concordamos com Góes e Laplane (2007, p. 1), que afirmam haver uma “abrangência dos debates que agitam o panorama educacional no que se refere à implementação da política inclusiva” e acreditamos que esta dissertação se enquadre nessa linha. No entanto, tratamos em específico da inclusão na sala de aula de língua inglesa.

Para analisar essa prática, expomos a fala das educadoras entrevistadas (professoras de inglês e intérpretes¹³) para termos uma noção de como elas entendem as leis, quais são suas dificuldades, críticas, sugestões e concepções diante do ensino de uma LE para alunos surdos. Ao percorrer esse caminho, que começa com conferências internacionais e passa pelas leis aprovadas pelo Senado ou pelo MEC, chegando aos discursos dos professores que as vivem na prática, teremos subsídios para verificar como as políticas educacionais inclusivas são entendidas, praticadas e até mesmo desconhecidas pelos educadores (FIDALGO, 2006).

Não propomos novas metodologias sobre a educação dos surdos, muito menos oferecemos receitas do tipo “faça isso” ou “não faça aquilo”. Simplesmente propomos e convidamos o leitor a conhecer um pouco da história das pessoas surdas, verificar as abordagens educacionais que influenciaram e influenciam seu ensino, bem como o significado atual da educação inclusiva. Para isso, analisaremos decretos, leis que prescrevem todo um discurso em defesa da inclusão, da capacitação dos professores, da formação de intérpretes, das adaptações da escola, dos serviços de apoio, do currículo, entre tantas outras orientações. Assim, uma vez expostas essas teorizações, examinaremos as falas dos educadores que as vivem na prática. Diante disso, surgem as perguntas de pesquisa: O que as professoras de inglês e intérpretes pensam sobre a inclusão e como elas estão se organizando para atender ao modelo proposto pelas políticas públicas? Como se dá o ensino de inglês para os alunos

¹³ A legislação educacional, por meio da Lei 10.436, de 2002, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, incluindo a formação de intérpretes da língua de sinais.

surdos e quais as dificuldades e sugestões apontadas pelas professoras e intérpretes? Como ocorre a interação na sala de aula de inglês em que há a professora de inglês, a intérprete e os alunos com e sem necessidades educacionais especiais?

Essas perguntas surgiram a partir de uma inquietação particular que pode representar, também, as inquietações de tantos outros profissionais e pesquisadores preocupados com uma educação de qualidade. Com a finalidade de contestá-las, alguns professores de inglês que atuam em contextos de inclusão foram convidados a participar desta pesquisa, bem como os intérpretes, que representam um elo linguístico fundamental entre professores e alunos surdos. Suas concepções sobre a inclusão e suas relações com a prática desenvolvida em sala de aula serão analisadas, lembrando que Lima (2007, p. 95) define concepções como “as crenças e os posicionamentos que o professor possui acerca de determinado objeto ou realidade associados à sua prática profissional”.

O ponto de vista dos sujeitos constitui, possivelmente, um alerta, uma solução e, quem sabe, um suscitador de questões (mais do que de respostas) para melhorias, quando o debate é mostrar o professor real trabalhando com o ensino-aprendizagem de inglês com alunos reais (e não ideais). Motivadas por essas proposições, acreditamos que mais do que ensinar será possível aprender com essas práticas. A justificativa para esta pesquisa está na possibilidade de contribuição para a prática e reflexão de muitos professores que desconhecem o trabalho inclusivo de professores de inglês que estão dando os primeiros passos em direção ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE direcionada para alunos surdos inseridos no ensino regular, juntamente com alunos ouvintes. Essa descrição de experiências pode ser relevante para, quem sabe, nos orientar melhor sobre essa realidade muitas vezes nem conhecida pelos graduandos das diversas licenciaturas (VITALIANO, 2007).

Segundo Vitaliano (2007, p. 404), as universidades ainda não se preocupam em “propiciar uma formação adequada aos futuros professores para inclusão dos alunos com NEEs” e “os graduandos não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com NEE em sala de aula” (idem, p. 406). Essa realidade está começando a mudar. Talvez pelo fato de o discurso inclusivo estar em evidência, as universidades começam a oferecer cursos e/ou disciplinas voltados para a educação dos alunos com NEEs. A esse respeito, Lopes (2007, p. 27) comenta que “os cursos [...], em todo o país, estão vivendo o auge de suas reformulações curriculares”.

Para obtenção dos dados, recorreremos ao método qualitativo de cunho exploratório (GIL, 1996), realizando sua coleta por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise de documentos. Trabalhando dentro do enfoque qualitativo, esta

pesquisa configura-se como um estudo de caso. Contribuíram para este estudo duas professoras de inglês e duas intérpretes que atuam no ensino público de Goiânia. Teoricamente, esta pesquisa respalda-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que aposta na interação social como condição para o desenvolvimento dos indivíduos. Ainda, são realizados apontamentos sobre os documentos referentes às políticas de inclusão. Para tal, adotamos a observação como primeiro procedimento metodológico e, através dela, foi possível traçar outros procedimentos complementares na construção dos dados, como o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

Colocadas as balizas que guiam este estudo, passamos a relatar como este trabalho será organizado. No capítulo 1 conhecemos o sujeito surdo do qual trata a pesquisa e a forma como aconteceu, historicamente, sua educação, que se iniciou com o oralismo, passou pela comunicação total e atualmente experimenta o bilinguismo. Em seguida, para entender o que hoje conhecemos como educação inclusiva, analisamos as fases que a antecederam, fato que representa o amadurecimento de um processo pedagógico que contempla as demandas da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais: segregação ou exclusão social, educação especial, integração e inclusão. Com relação à história da pessoa surda, apoiamos nas ideias de Quadros (1997), Skliar (1997), Góes (1999), Goldfeld (2002), Mittler (2003), Beyer (2005), Soares (2005), Sasaki (2006), dentre outros. Ainda neste capítulo, expomos a importância dos estudos do psicólogo e pedagogo Lev Semyónovith Vygotsky sobre a teoria sociocultural, que otimiza e fortalece o princípio da inclusão ao considerar o homem como um ser social que aprende por meio da interação com outras pessoas. Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação e do diálogo para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

No capítulo seguinte, buscamos investigar o discurso inclusivo a partir das leis e políticas públicas que prescrevem o trabalho educacional e as práticas escolares, ou seja, apresentamos quais políticas fazem referência e sugerem instruções quanto à inclusão, a saber: Conferência Mundial de educação para todos (Jomtien, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994); Decreto n. 5626; Resolução CNE/CEB n. 2; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira.

No terceiro capítulo apresentamos a síntese das bases metodológicas que serviram de orientação para o desenvolvimento deste estudo e descrevemos os passos da pesquisa – o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados –, fundamentando-nos em Lüdke e André (1986), Johnson (1992), Bogdan e Biklen (1994), Gil (1996), dentre outros.

No capítulo seguinte, realizamos a análise dos dados coletados provenientes dos instrumentos utilizados nas pesquisas: a observação, a análise documental, o questionário e as entrevistas feitas com Drika e Ana, professoras de inglês, e Alice e Clarice, intérpretes (todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas participantes). Nesse capítulo, também detalhamos aspectos relativos à análise de suas concepções. Para tal, o estruturamos em temas e subtemas, construídos com base na análise das transcrições, que se mostraram mais recorrentes na fala das participantes, observando a seguinte sequência: concepções sobre a inclusão de alunos surdos; concepções acerca das políticas públicas: limitações e implicações; concepções sobre a ocorrência ou não do ensino de inglês para os alunos surdos, assim como sugestões e dificuldades inerentes a essa prática pedagógica inclusiva; e análise de uma aula de inglês para verificarmos como ocorre a interação entre os participantes – professora de inglês, intérprete, alunos com e sem NEEs – e observação de exemplos de *scaffolding* e internalização (teoria sociocultural).

Por fim, no quinto e último capítulo expomos as considerações sobre o assunto tratado e os pontos considerados mais relevantes. Finalmente, apontamos sugestões com vistas à continuidade dos estudos sobre esta temática.

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Para situar algumas implicações políticas, culturais e linguísticas no processo de educação de sujeitos surdos, torna-se necessário explicitar, inicialmente, quem é esse sujeito e como aconteceu, historicamente, sua educação.

1.1 QUEM É O SUJEITO SURDO?

A partir do momento que tratamos da inclusão de alunos com NEEs precisamos romper com a noção de que a surdez está ligada à deficiência¹⁴. Na história do sujeito surdo percebemos que a noção de deficiência ainda está muito presente, mas não tão evidente quanto em décadas anteriores. Para falar desse sujeito é necessário mencionar, mesmo que brevemente, o impacto de L'Epée para a educação e as consequências do 2º Congresso de Milão.

O Abade Charles Michel de L'Epée representa uma pessoa muito importante na história da educação dos alunos surdos. Educador filantrópico francês, ficou conhecido como "pai dos surdos", pois, em Paris, fundou a primeira escola pública para surdos, construída em sua própria residência por volta de 1760. L'Epée acreditava que “independentemente do nível social, [os surdos] deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita” (GOLDFELD, 2002, p. 29). No entanto, um novo cenário se constituiu a partir do 2º Congresso de Milão, em 1880.

O Congresso de Milão foi uma conferência internacional para educadores de surdos. Depois das deliberações ocorridas entre 6 e 11 de setembro de 1880, os participantes desse congresso declararam que a educação oralista era superior à de língua gestual e aprovou uma resolução proibindo o uso desta nas escolas. Desde sua aprovação, em 1880, as escolas

¹⁴ O termo “deficiência” será usado em alguns momentos em virtude do momento histórico que também o utilizava. Por exemplo, Vygotsky (1998), quando tratou dos Fundamentos da Defectologia, usava termos como “retardo”, “anormal”, “defeito”. Atualmente, esses termos têm sido evitados por serem compreendidos como estigmatizadores.

passaram a utilizar, em todos os países europeus e nos Estados Unidos, a língua oral como método de educação para os surdos. Esse congresso foi um momento obscuro na história dos surdos, uma vez que um grupo de ouvintes tomou a decisão de excluir a língua gestual, substituindo-a pela oral, pois, assim, a partir do momento em que o surdo começasse a falar estaria apto a se enquadrar no mundo dos ouvintes. Esse modelo fez com que o surdo perdesse sua força e sua identidade, já que a linguagem oral lhe fora imposta. O conceito predominante era o da deficiência, da diferença, da anormalidade e, portanto, cabia ao trabalho clínico (fonoaudiólogos, por exemplo) tratar e curar essa deficiência pela oralização.

Todavia, no começo do século XX o insucesso desse tratamento recairia sobre o sujeito surdo por “não responder àquilo que era esperado dele” (MOURA, 2000, p. 50). Segundo Soares (2005, p. 40-41), o Congresso de Milão (ocorrido entre 06 e 11 de setembro de 1880) não poderia ignorar o fato de que o oralismo, seria de grande impacto para a comunidade surda, sendo assim definido por Jonathan Rée (apud PERLIN e STROBEL, 2006, p. 11):

[...] essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o ‘11 de setembro’ deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais [...]. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais.

Diante disso, essa abordagem mostrou-se ineficaz, pois os surdos, em sua maioria, não conseguiam se expressar com “uma fala inteligível”, contrariando o “ideal político, ideológico e emocional de educadores, políticos e dos pais” (MOURA, 2000, p. 50).

Desse modo, a partir de 1880 os surdos foram submetidos a processos de normalização que deixaram marcas profundas em suas vidas. Sua educação foi modelada por diversas abordagens: oralismo, comunicação total e bilinguismo. As propostas de cada uma delas representam uma parte fundamental do cenário de condições sociais que constitui a história das pessoas surdas e que serão expostas a seguir.

1.2 ABORDAGENS EDUCACIONAIS

Ao longo do tempo, os profissionais da educação, preocupados com as questões educacionais de pessoas surdas, desenvolveram abordagens diferentes para ensiná-los, que

acabaram por determinar a forma de ser e de viver de toda essa comunidade. Essas medidas, que tentaram (e tentam) modelar a educação dos alunos surdos, como já introduzido na seção anterior, começaram por volta de 1880.

No oralismo, a surdez é tida como deficiência que pode ser amenizada por estímulos auditivos que podem ser dados por meio do português oralizado. No entanto, a dificuldade de aprendizagem da língua oral (doravante LO) fez com que pesquisadores sugerissem uma segunda abordagem, por volta das décadas de 1960 e 1970, conhecida como comunicação total, que privilegia não só a língua de sinais (LS), mas também a comunicação e a interação. Assim, a partir da década seguinte, 1980, começa a surgir uma terceira abordagem, o bilinguismo, que, ao contrário da oralização e da comunicação total, não sofria influência da LO, no caso do Brasil o português. Na sequência, verificamos essas diferentes abordagens adotadas na educação de pessoas surdas.

1.2.1 O oralismo

As ideias do oralismo mantiveram-se até a década de 1970, consagraram-se no final do século XIX e estão presentes nos dias de hoje (GÓES, 1999; LOPES, 2007). Seu objetivo é integrar a pessoa surda na comunidade de ouvintes, proporcionando-lhe condições de desenvolver a língua oral (GOLDFELD, 2002), pois o surdo era visto como um indivíduo incapaz de comunicar-se e, portanto, de pensar (LOPES, 2007). Desse modo, cabia a essa abordagem teórica sanar o problema do surdo pela oralização, já que a língua natural, a LS (língua de sinais, que no Brasil é representada pela Libras – Língua Brasileira de Sinais – e, nos Estados Unidos, pela *American Sign Language* – *ASL*¹⁵) ou qualquer outra forma de gestualização, fora abolida pelo comitê do Congresso de Milão (1880).

Segundo essa abordagem, o surdo estaria preparado para integrar-se e sociabilizar-se na comunidade ouvinte, mas isso não aconteceria se ele não recebesse os estímulos precoces de oralização (GOLDFELD, 2002). Para Quadros (1997), o oralismo aposta em uma “recuperação da pessoa surda, chamada de deficiente auditiva”.

Dessa forma, a surdez é percebida como uma doença, uma anomalia, uma deficiência que somente pode ser minimizada por um estímulo auditivo que possibilite a aprendizagem da língua oral (PEREIRA, 2008). A educação se converte em terapêutica (uma vez que os surdos

¹⁵ É importante ressaltar que as línguas de sinais também se distinguem umas das outras.

eram assistidos por fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais) e o “objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito [surdo] o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala” (SKLIAR, 1997, p. 81). As escolas passam, portanto, a ser hospitais e clínicas que tentam reabilitar o surdo e, nesse contexto, milhares de surdos foram obrigados a falar, já que “sem a língua oral o surdo fica restrito a sua própria comunidade, não tendo assim a possibilidade de comunicar-se com a sociedade em geral” (PEREIRA, 2008, p. 12).

Percebe-se, por conseguinte, que o oralismo não atingiu seu objetivo maior de integrar o surdo na comunidade ouvinte, pelo contrário, representou uma dominação exercida tanto em forma de poder quanto de violência. Ademais, representou, também, a destruição das características e da história surda enquanto imperou como proposta educacional (GÓES, 1999), pois, segundo Lopes (2007, p. 59), “muitas foram e tem sido as críticas feitas ao oralismo, inclusive de ele ter sido uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na sociedade ouvinte”.

Em decorrência disso, a corrente oralista é muito criticada (GÓES, 1999; MOURA 2000; GOLDFELD, 2002; LOPES, 2007; PEREIRA, 2008), uma vez que inibe qualquer iniciação à aprendizagem da LS. A esse respeito, Goldfeld (2002, p. 94) afirma que “sem a internalização de uma língua natural, a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas, como na evolução da atenção involuntária para atenção voluntária, no desenvolvimento da memória mediada, da abstração [...]”.

Essa abordagem teórica é superficial e mecanicista e não ensinará ao surdo da mesma forma que a um ouvinte, visto que àquele fora proibido o desenvolvimento natural e cognitivo através de uma linguagem adquirida pela interação com seus semelhantes.

1.2.2 A comunicação total

Conforme Goldfeld (2002), a língua oral (LO) não supre todas as necessidades dos surdos. Com a difusão da língua de sinais, eles [surdos] puderam se desenvolver melhor intelectual, profissional e socialmente. Diante disso, surge a abordagem da comunicação total, que defende “o uso de múltiplos meios de comunicação” (GÓES, 1999, p. 40), como a LS, a linguagem oral ou os códigos manuais, com a finalidade de facilitar a comunicação para e entre as pessoas surdas. Dessa forma, o surdo passa a ser visto como “uma pessoa que apresenta a marca da surdez e que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa” (CICCONE, 1990 apud GOLDFELD, 2002, p. 38).

Pelo fato de a comunicação total privilegiar não só a língua, mas a comunicação e a interação, surgem, nesse momento, vários códigos e sistemas de comunicação, cujo objetivo recai na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, ou seja, percebe-se que, mais uma vez, a LS fica em segundo plano, aparecendo, em seu lugar, outros códigos, a saber: alfabeto manual (datilologia¹⁶); sinais manuais que representam os sons da Língua Portuguesa (*cued-speech*); português sinalizado; e simplificação das formas gramaticais de duas línguas em contato, no caso o português e a língua de sinais (*pidgin*) (GOLDFELD, 2002; PEREIRA, 2008).

Essa forma de comunicação que propõe a utilização da fala acompanhada de sinais foi denominada pela comunicação total de comunicação bimodal. O bimodalismo diz respeito ao uso de uma só língua, o português, por exemplo, que deve ser desenvolvida na modalidade falada e na modalidade codificada em sinais. A comunicação total acredita que o bimodalismo pode acabar com as dificuldades que a criança surda enfrenta na aquisição da língua oral. Contudo, na opinião de Quadros (1997, p. 26), “o bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”.

Para Goldfeld (2002), no entanto, a comunicação total apresenta uma eficácia maior em comparação ao oralismo. Não obstante, houve a criação de recursos artificiais na tentativa de promover a comunicação e a educação dos surdos. Segundo a autora (*idem*, p. 103),

Impor ao surdo uma língua artificial, criada por profissionais para aproximar a língua de sinais da língua oral, não é a melhor solução para o desenvolvimento da criança surda e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu espontaneamente e que deve, portanto, ser respeitada e valorizada como todas as outras.

Em 1980, a partir de pesquisas feitas pelas professoras Eulália Fernandes e Lucinda Ferreira Brito, surge, no Brasil, a terceira abordagem teórica para a educação de surdos: o bilinguismo.

¹⁶ A datilologia é a soletração de uma palavra usando o alfabeto manual de Libras. Pode ser usada para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido o "apelido" em sinal, nomes de lugares, palavras novas e quando algum sinal em Libras não foi compreendido e seja preciso recorrer a tal soletração para esclarecimentos. Na Língua Brasileira de Sinais (Libras) podemos nos referir ao animal, por exemplo, usando a datilologia, alfabeto manual onde cada sinal corresponde a uma letra, mas também podemos utilizar um sinal específico para a palavra em questão, o qual chamamos de “sinal da palavra” (LEITE, 2004).

1.2.3 O bilinguismo

Segundo Goldfeld (2002), o surdo deve adquirir sua língua materna, isto é, a língua de sinais, considerada sua L1, espontaneamente, na comunidade surda, e, como L2, a língua oficial de seu país. Assim, diante da necessidade de valorizar o surdo e sua comunidade linguística, surge o bilinguismo, cujo objetivo é “criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte” (SKLIAR, 1997, p. 104).

Portanto, a língua de sinais é nomeada como a primeira língua (Lei n. 10.436/2002) da comunidade surda¹⁷ e, como segunda língua, tem-se o Português (língua majoritária), que também deve ser aprendida pelo surdo. Por isso a denominação bilíngue: Libras e Português.

O bilinguismo, diferentemente do que apregoava o oralismo e a comunicação total, reconhece que o surdo não precisa se assemelhar a um ouvinte e permite que ele possa assumir sua identidade. A condição bilíngue implica uma condição bicultural uma vez que, além de fazerem parte de um grupo linguístico minoritário, os surdos também se encontram inseridos em uma sociedade maior, com uma língua e cultura próprias. Isso significa dizer que o surdo está inserido em duas culturas: a surda e a ouvinte.

Para Goldfeld (2002, p. 46) não há uma regra fixa na aplicação do bilinguismo, contudo, há duas abordagens mais utilizadas, quais sejam: a) a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a língua de seu país na modalidade oral e, mais tarde, ser alfabetizada na escrita da língua oficial; b) o surdo deve adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita. Goldfeld (idem, p. 46) afirma que:

[...] a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

Percebe-se, portanto, que essas três abordagens apresentam tentativas diferentes em relação à aquisição da linguagem pela criança surda e que as diferentes abordagens causam discórdias, conflitos e discussões entre os profissionais que as seguem. Ciccone¹⁸ (apud

¹⁷ Como exposto na introdução desta pesquisa, Goldfeld (2002, p. 107) não concorda que essa língua seja chamada de materna, pois “o conceito de língua materna envolve a aquisição de conceitos e valores dos pais que são transmitidas para a criança por intermédio dessa língua”. A autora lembra que grande parte das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, portanto, tal processo é complexo por envolver os sentimentos dos pais, que muitas vezes ficam confusos e indecisos na tarefa de educar os filhos surdos.

¹⁸ Essa autora é adepta da comunicação total e crítica o oralismo e o bilinguismo.

GOLDFELD, 2002, p. 107) afirma que “[...] o oralismo procura igualar o surdo aos ouvintes e o bilinguismo procura igualar a família ouvinte aos surdos, e a comunicação total, ao contrário, convive com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre crianças surdas e família ouvinte”.

No Brasil, o grande avanço do reconhecimento desse grupo linguístico minoritário foi a aprovação da Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e como L1 da comunidade surda, e o Decreto n. 5626/2005, que regulamentou essa lei, pontuando que no Brasil a educação de surdos deve ser bilíngue e garantindo o acesso à educação por meio da Libras e do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Nesse tópico foram apresentadas as principais abordagens educacionais que ditaram (e ditam) a educação dos surdos. No próximo item, estudaremos o que atualmente se conhece, no Brasil, como educação inclusiva. Esse termo representa uma evolução de conceitos e se deriva de várias experiências, resultando no amadurecimento de um processo pedagógico que contempla as demandas da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Antes, contudo, é necessário entender os paradigmas anteriores, assunto que será tratado no próximo tópico.

1.3 OS DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS QUE MARCARAM A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NEES

Em relação à forma como a sociedade encara ou lida com as pessoas com necessidades especiais, é necessário ressaltar que, primeiramente, praticou-se a segregação ou exclusão social. Em seguida, a educação especial desenvolveu-se dentro de instituições como hospitais e, então, passou-se à prática da integração, momento em que as escolas receberam esses alunos, mas ainda em classes especiais (fora e longe do ensino regular). Recentemente, adotou-se a filosofia da inclusão para modificar os sistemas sociais gerais na tentativa de incluir os que até então foram excluídos. Não obstante, é preciso lembrar que, embora se fale muito em inclusão, ainda hoje existe exclusão e/ou segregação dessas pessoas.

Para falar de educação inclusiva precisamos entender a história educacional da pessoa com NEEs. Segundo Beyer (2005), a educação das pessoas com deficiência foi e é demarcada

por quatro momentos históricos: segregação, educação especial, integração e inclusão¹⁹. Veremos, a seguir, cada um e seu impacto no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Fazer essas distinções é um bom começo para entendermos o processo de transformação das escolas para que pudessem receber todos os alunos nos diferentes níveis de ensino.

1.3.1 Segregação e Educação Especial

Segregação nada mais é do que uma separação. No Brasil, as pessoas com qualquer necessidade especial, ou deficiência, eram consideradas doentes, anormais, impuras, encaradas como se tivessem sido castigadas pelos deuses, devendo ser eliminadas ou abandonadas à própria sorte (CARNEIRO, 2006). Dessa maneira, não tinham o direito de participar do convívio social, cultural, intelectual (DECHICHI, SILVA e GOMIDE, 2008).

Diante da obrigatoriedade escolar, as crianças com deficiência não poderiam ir para a escola regular, pois eram consideradas “não educáveis” (BEYER, 2005, p. 14). Ficavam, portanto, em casa ou em instituições especiais e é por esse viés que podemos considerar a educação especial como um grande avanço, na medida em que representa uma alternativa de atendimento àqueles alunos considerados incapazes. É, assim, uma oportunidade de educação de pessoas que, até então, estavam segregadas em asilos, hospitais ou jogadas à própria sorte.

Essa escola especial, nas palavras de Jannuzi (1992 apud CARNEIRO, 2006, p. 149), “tornou-se uma alternativa que, de alguma maneira, viabilizou uma participação mais efetiva do deficiente”. A essa educação deve ser dada o respectivo mérito, pois constituíram as primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. Segundo Beyer (2005, p. 14), “as escolas especiais, portanto, não eram [...] escolas segregadoras, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar”. No Brasil, a expansão da educação especial acontece, principalmente, na segunda metade do século XX. No entanto, é na década de 1970 que há a implantação das classes especiais nas escolas regulares, assunto que trataremos a seguir.

¹⁹ Para Sasaki (2006, p. 123), as fases que marcaram as práticas educacionais das pessoas com necessidades especiais são: exclusão, segregação, integração e inclusão.

1.3.2 Integração

O movimento de integração iniciou-se no Brasil por volta dos anos 1980 e surgiu para acabar com a prática de exclusão, uma vez que teve como fundamento o princípio da normalização, ou seja, uma nova tentativa de integrar à sociedade a pessoa com deficiência que, na segregação, fora completamente excluída.

Conforme Sasaki (2006, p. 31), o princípio da normalização era assim entendido: “toda pessoa portadora de deficiência [...] tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum” e, com isso, criaram-se ambientes artificiais os mais parecidos possíveis com aqueles da comunidade em geral. É nesse viés que surgem as classes especiais dentro de escolas comuns para que os alunos com NEEs não interferissem no ensino. Esse movimento envolve preparar esses alunos para serem inseridos nas escolas regulares, isto é, “transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (MITTLER, 2003, p. 34), visando a aquisição de padrões comportamentais mais próximos do normal para que tivessem uma vida em sociedade. Desse modo, é o indivíduo que se adapta, sem que a sociedade precise se reorganizar, pois anteriormente a deficiência era entendida como um problema que estava na pessoa. Isso significa que há dois tipos de crianças: com e sem necessidades especiais (BEYER, 2006; SASSAKI, 2006). É por isso que a integração mostrou-se insuficiente para acabar com a discriminação social sofrida por esse grupo minoritário e foi ineficaz para garantir-lhes uma participação social com igualdade de oportunidades e direitos.

O processo de integração designa alunos agrupados em escolas especiais para pessoas deficientes, porém, nem todos os alunos com deficiência estavam aptos para o ensino regular. Portanto, era realizada uma seleção prévia para verificar quem poderia inserir-se nessa fase (MANTOAN, 2003). Diante desse paradigma, surgem novas alternativas para atender a pessoa deficiente, tais como centros de reabilitação, clubes sociais especiais, centros de vida independente, associações desportivas especiais e classes especiais em escolas regulares (SASSAKI, 2006). Isso tudo é resultado de uma má interpretação do princípio de normalização, que entendia não haver necessidade de nenhuma adaptação na estrutura escolar e, muito menos, de preparação dos professores.

Esse modelo ainda não deixa de ser segregativo, uma vez que pouco ou nada exige da sociedade em termos de adaptação, mudanças e práticas sociais, pois a sociedade poderia ficar de “braços cruzados” (SASSAKI, 2006, p. 34). É nesse momento que a integração começa a receber críticas no que diz respeito às questões de igualdade e diferenças, visto não ter sido capaz de acabar com a discriminação e possibilitar a plena participação das pessoas com

NEEs com igualdade de oportunidades. Para repensar e reelaborar esses conceitos de pessoas com e sem necessidades especiais surge o processo de inclusão.

1.3.3 Inclusão

A inclusão é uma prática recente, que surgiu após dois momentos históricos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais (1994)²⁰. O primeiro aconteceu em 1990, em Jomtien (Tailândia), e teve como objetivo discutir o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade que atendesse a todos os alunos. O segundo movimento foi o que mais contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo porque, além de detalhar várias propostas sobre a necessidade de preparação da escola, do corpo docente, do espaço físico, do material didático, etc., incluiu os alunos excluídos socialmente, oferecendo oportunidade de aprendizagem a todos (MITTLER, 2003).

Na inclusão, a deficiência não é mais um problema da pessoa, mas sim o resultado da incapacidade da sociedade em atender às suas necessidades, o que significa dizer que não existem dois grupos de alunos, “apenas crianças que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas” (BEYER, 2006, p. 77). Segundo o modelo da inclusão, é a sociedade que precisa ser capaz de acolher a todas as pessoas e objetiva desenvolver uma educação eficaz para todos os alunos, defendendo-se a heterogeneidade na classe escolar, de forma a provocar a interação entre os alunos (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2004; BEYER, 2006). De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão requer uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, planejamento, avaliação, entre outros (MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2004).

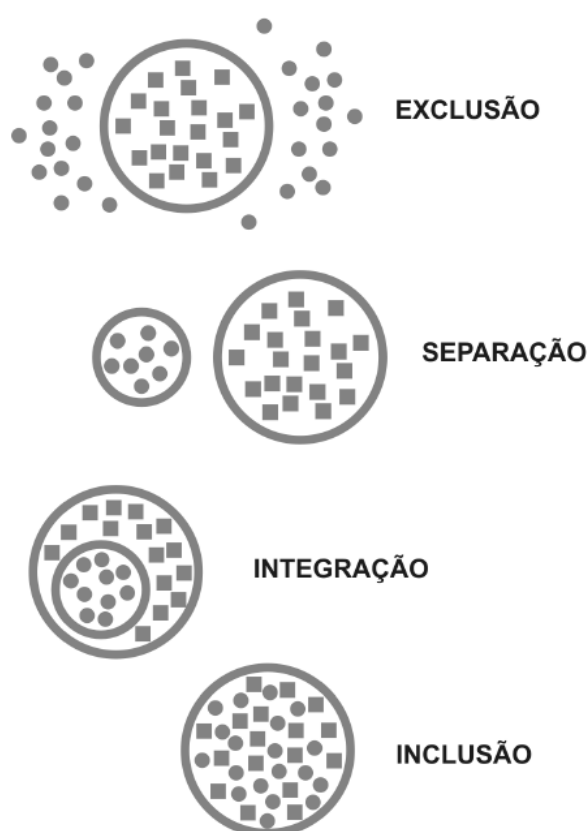
Ressalta-se que essas mudanças estão em processo de construção, uma vez que vivemos um momento de transição até que “a integração esmaieça e a inclusão prevaleça” (SASSAKI, 2006, p. 41). Essa transição provoca “uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional” (MANTOAN, 2003, p. 32), já que o aluno da educação inclusiva não é mais o mesmo sujeito de antes, visto como homogêneo, e não há mais a subdivisão dos sistemas escolares em ensino especial e ensino regular. As escolas devem atender às diferenças sem discriminar e, desse modo, a inclusão é incompatível com a integração, pois

²⁰ Esses dois documentos internacionais serão detalhados a seguir, no capítulo 2 desta dissertação.

“prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (idem, ibidem) e provoca a não exclusão de alunos, já que todos devem frequentar a sala de aula regular.

O desenho a seguir, proposto por Beyer (2006, p. 76), mostra os diferentes momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, no sentido de aproximar as crianças com necessidades especiais da escola comum.

Figura 1.1: Momentos históricos que marcaram a educação dos alunos surdos.



Legenda:

pontos redondos = pessoas com necessidades especiais
 pontos quadrados = pessoas ditas normais
 círculo grande = sistema escolar regular
 círculo pequeno = sistema escolar especial

Fonte: Beyer (2006, p. 76)

De forma sucinta, observa-se que essas fases e esses momentos de transição foram elementos vitais na aquisição de conhecimentos e experiências para uma equiparação de oportunidades²¹. Para Sasaki (2006, p. 27), é importante compreender cada um desses

²¹ “Equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade – tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades

momentos históricos que resultaram em um amadurecimento de ideias e tentativas para melhor incluir a pessoa com NEEs. “É imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas” (idem, *ibidem*).

Uma vez que optamos por tratar das concepções, dificuldades e inquietações dos professores responsáveis por ensinar uma língua estrangeira (inglês) aos alunos surdos, bem como alguns intérpretes que lidam diretamente com um delta linguístico (Inglês, Português, Libras), vimos a necessidade de apresentar algumas considerações acerca da teoria sociocultural e de suas relações com a surdez. A seguir, expomos a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998), pois esse autor atribui às práticas sociais e às instâncias institucionais um papel efetivamente formativo do sujeito.

1.4 TEORIA SOCIOCULTURAL: O QUE VYGOTSKY TEM A VER COM A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS?

Uma abordagem muito difundida no meio educacional é o sócio-interacionismo de Vygotsky. Esse tópico tem como objetivo destacar os elementos fundamentais da teoria sociocultural que constituem possíveis contribuições à área de educação de alunos surdos. A intenção é entender como esse referencial teórico pode otimizar e fortalecer o princípio da inclusão.

A teoria sociocultural, baseada nos trabalhos do psicólogo e pedagogo Lev Semyónovith Vygotsky (1998) e de seus colaboradores, pressupõe que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Para este autor, a aprendizagem ocorre a partir de interações significativas, pelas quais o indivíduo co-constroi o seu conhecimento (FIGUEIREDO, 2006). Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação e do diálogo para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Vygotsky (1998) pontua que é esse meio social que determina e provoca o desenvolvimento do pensamento, ou seja, é a linguagem que tem a função reguladora do pensamento, não sendo somente uma forma de comunicação. Segundo Goldfeld (2002, p. 57), para o autor “a linguagem determina, modela a maior parte do pensamento [...], sendo então

educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos” (UNITED NATIONS, 1983, § 12 apud SASSAKI, 2006, p. 38).

indispensável para o desenvolvimento deste”. Nessa perspectiva, é a aprendizagem que viabiliza o desenvolvimento mental, pois o desenvolvimento psicológico da criança/aluno ocorre pela interação com outras crianças/alunos mais experientes, adultos e professores. Vygotsky (1998) afirma que o processo no qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, já que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*)” (VYGOTSKY, 1998, p. 75, grifos no original).

Desde o momento do seu nascimento a criança está aprendendo. Essa aprendizagem impulsiona e direciona o desenvolvimento que, por sua vez, está intimamente relacionado ao meio social e histórico ao qual a criança está exposta. Para Vygotsky (1998), quando a criança adquire a linguagem passa por algumas fases. Tudo começa com a fala do adulto (e da comunidade em geral), que representa a fala social (*interpsicológica*). Com o passar do tempo, na infância, fase onde aparecem as primeiras palavras e frases, emerge a fala egocêntrica, ou seja, a fala que auxilia a criança a resolver problemas e marca o início da função comunicativa, representando também a transição da função *interpsicológica* para a *intrapsicológica*. Nesse momento, a linguagem começa a orientar o pensamento da criança e, com o tempo, ao invés de pronunciar as palavras, ela começa a pensar nelas. Essa fala caracteriza-se como uma fala interior, representante da junção de dois processos que vinham ocorrendo paralelamente: o pensamento e a fala. Nesse ponto, a fala passa a ser racional e o pensamento verbal. Isso significa que a criança não precisa mais da verbalização para organizar suas atividades, ela agora passa a planejar as atividades internamente, utilizando o pensamento verbal. A fala egocêntrica diminui gradativamente, cedendo lugar para a evolução da fala interior (VYGOTSKY, 1998; GÓES, 1999; GOLDFELD, 2002).

Após todo esse processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, de constituição do pensamento, a linguagem funciona como elemento organizador e planejador, ou seja, “é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui” (GOLDFELD, 2002, p. 60). Isso evidencia o quanto a criança surda, que não adquire essa linguagem o mais cedo possível, fica em desvantagem em relação às crianças que tem esse contato naturalmente. A pessoa surda pode desenvolver-se com a mesma desenvoltura de um ouvinte, desde que aprenda sua língua de sinais desde cedo, pelo diálogo e pelo convívio social. São esses signos que permitem que o indivíduo organize seu pensamento, sendo pela mediação destes que “a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana,

internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo cultural, ou seja, humanizado” (FRANCO, 2009, p. 11).

Vygotsky (1998) avança em sua teoria ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conhecida como a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). O NDR (idem) se refere àquilo que o aluno/criança é capaz de fazer de forma autônoma, ou seja, à capacidade ou função que ele já aprendeu e consegue fazer sem a assistência de alguém mais experiente. Já o NDP (idem) é o que o aluno/criança consegue realizar em colaboração com outra pessoa. Nesse caso, ele soluciona os problemas ou dificuldades pelo diálogo, interação, questionamentos e pistas que lhe são fornecidas (REGO, 1995; VYGOTSKY, 1998).

Oliveira (1995) alerta para o fato de que, no contexto escolar, o professor deve interferir na ZDP dos alunos no sentido de promover melhorias que não ocorreriam de maneira espontânea. Além disso, acrescenta que se o aprendizado proporciona o desenvolvimento, a escola deve assumir um papel essencial no desenrolar desse processo. No caso dos alunos surdos, acrescenta-se que essa intervenção na ZDP pode ocorrer não somente com o professor, mas com a intérprete e, também, com os colegas ouvintes. São eles que têm a incumbência de tornar acessível ao aluno surdo o cotidiano da sala de aula de inglês, podendo ser reconhecidos como pares mais competentes. Ao referir-se à ZDP, Lantolf (2000, p. 17) destaca que esta “não constitui um local físico situado no tempo e no espaço, mas uma metáfora de observação e compreensão de como as vias de mediação são apropriadas e internalizadas”. Assim, é nesse local que novas relações acontecem no desenvolvimento mental dos alunos e, para Vygotsky (1998), essas relações propiciam, conseqüentemente, a internalização das funções psicológicas superiores²².

Vygotsky (1998, p. 113) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. Isso nos remete a outro conceito importante na teoria sociocultural: o *scaffolding*²³. Também chamado de suporte mediado, andaime, ou seja, uma estrutura de apoio, o *scaffolding* ocorre quando se requisita ao aprendiz uma solução e este só é capaz de alcançá-la com a contribuição de outra pessoa

²² Funções psicológicas superiores ou formas superiores de pensamento são processos mais elaborados e que mobilizam muitos recursos cognitivos, como, por exemplo, memória lógica, atenção seletiva, racionalidade, análises, capacidade de planejamento, imaginação, concentração, raciocínio dedutivo. Já os inferiores não precisam ser aprendidos e nem mediados, estando relacionados a processos inatos, como piscar, urinar, entre outros (DONATO, MCCORMICK, 1994).

²³ Este termo foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) como uma “metáfora para descrever o apoio dado por um tutor a algumas crianças [...]” (FIGUEIREDO, 2006, p. 31). No entanto, Mello (2002, p. 20) traduz *scaffolding* como “suporte mediado”, e não como andaimes, por considerar que fica implícita a ideia de apoio por intermédio do outro.

(WOOD, BRUNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000). É a autonomia na execução de uma tarefa após seu desmantelamento (SILVA, 1999). Tharp e Gallimore (1988) citado em Figueiredo (2006) apontam dois tipos de *scaffolding*: (i) assistência: quando o mais experiente ajuda o menos experiente (professor-aluno); (ii) influência: quando a ajuda é recíproca e compartilhada (os próprios alunos). É importante lembrar que, no contexto de aquisição de LE com alunos surdos, o uso da L1 e da L2 representam um *scaffolding* bastante importante. Embora o uso da L2 (Língua Portuguesa) seja predominante na aula de inglês, para os surdos ela não representa um impedimento para a aprendizagem de LE.

Com base nas formulações de Vygotsky (1998), alguns teóricos desenvolveram seus estudos (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000; MELLO, 2002; e outros), nos quais a ZDP foi tomada como área essencial para a observação de como a linguagem, forma social de mediação, desenvolve-se, uma vez que é utilizada nas atividades práticas realizadas pelas pessoas (MELLO, 2002).

Donato (2000), ao analisar uma aula de japonês, demonstra que durante o desenvolvimento dos alunos no aprendizado de línguas eles se tornam mais capazes de se auxiliarem mutuamente durante as atividades de sala de aula, criando andaimes coletivos nas produções um do outro ao desenvolvê-las.

Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que durante uma atividade como o jogo, por exemplo, o tutor deve manter os alunos atentos, reduzir o grau de liberdade da tarefa, simplificando-a e controlando-a, podendo limitar seus interesses para manter o objetivo do jogo, bem como pontuar e acentuar certos aspectos relevantes para a realização do problema e controlar suas frustrações. Além disso, o professor deve, ainda, demonstrar como solucionar a tarefa. Em outras palavras, Wood, Bruner e Ross (1976) consideram as interações tutoriais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra dentro da ZDP do aprendiz.

Lantolf & Appel (1994) usaram a teoria sociocultural para verificar também a solução de tarefas na interação e, nessa verificação, encontraram exemplos de fala privada. Em nota de rodapé, afirmam que o termo fala privada foi primeiramente cunhado por Flavell, em 1966, e tem sido muito utilizado no lugar de fala egocêntrica. Os autores entendem que, para a teoria vygotskyana, a fala egocêntrica torna-se uma fala interna, que reaparece na forma de

fala privada sempre que o indivíduo realiza uma atividade difícil e é bem-sucedido ao controlar a situação.

De acordo com Donato (2000), Antón e Dicamilla (1999) e Mello (2002), o uso da primeira língua facilita a aquisição da língua estrangeira. Mello (2002) afirma que o uso da L1 é uma ferramenta importante para auxiliar os alunos na construção do significado da LE e, principalmente, para guiar suas ações na execução da tarefa. Ela é usada também para verificar alguma compreensão de léxicos ainda não internalizados pelos alunos surdos.

Se o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998), emerge, nesse momento, a implicação dessa teoria para o ensino escolar. A escola tem um papel fundamental na promoção desse desenvolvimento psicológico.

Nessa perspectiva teórica, ao se considerar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança surda, devemos entendê-los “como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações como o outro” (GÓES, 1999, p. 37).

1.4.1 Vygotsky e a surdez

Vygotsky (1998) destacou-se como um dos principais estudiosos das crianças com deficiências em seu desenvolvimento psicológico. Os anos de 1924 a 1931 marcaram o auge de suas investigações como defectólogo com pensamentos muito atuais. Foi esse autor quem desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, inclusive surdas, principalmente no que diz respeito às consequências cognitivas, sociais e emocionais sofridas por elas em decorrência do atraso de linguagem. Já nessa época ele afirmava que as pessoas com deficiência deveriam participar ativamente da vida social.

Um princípio fundamental do pensamento de Vygotsky (1998) e que sustenta o princípio da inclusão se refere à importância da atuação de outros membros na “mediação entre cultura e indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (OLIVEIRA, 1995, p. 14). Isso significa dizer que a intervenção de outras pessoas é essencial para o desenvolvimento da criança. No caso da escola, essa intervenção é oferecida pelo professor (quando este faz demonstração, fornece assistência, pistas, instruções) e também pelos próprios colegas de classe. Ao se referir às

peças com deficiências, Vygotsky (1998) ressalta que o destino da personalidade da criança é definido pela sua realização sociopsicológica e não pelo defeito em si.

Por essas colocações percebe-se a importância do relacionamento social, do convívio com o outro na constituição do indivíduo e a gravidade da não exposição a uma língua natural (no caso dos surdos a LS) desde o nascimento, fato marcado pelo meio social, que muitas vezes não proporciona o ambiente ideal às crianças surdas. É o caso de surdos filhos de pais ouvintes, em que a criança não tem um ambiente adequado para aprender, de forma espontânea, a língua de sinais. No futuro, quando essa criança apresentar problemas comunicativos e cognitivos, o problema terá sido o contexto social e não a criança em si (GOLDFELD, 2002).

O grande obstáculo do bilinguismo é justamente esse: se a linguagem, que se inicia nas relações interpessoais, e seu atraso causam, obviamente, atrasos na aprendizagem, como a Libras poderá ser a primeira língua de surdos filhos de pais ouvintes? O fator chave do bilinguismo é considerar que a LS deve ser adquirida desde a tenra idade para evitar esses atrasos, o que já está começando a acontecer no Brasil pelo viés da inclusão. Isso significa dizer que, mesmo sem saber, Vygotsky já defendia o bilinguismo e a inclusão.

Vygotsky (apud GOLDFELD, 2002, p. 83) iniciou uma exposição contra o método oralista afirmando que “o método oral é o que mais contradiz a natureza do surdo”, além de desconsiderar as relações interpessoais e o contexto social. Foi um dos primeiros autores, já em 1930, a defender o fim do oralismo e a considerar a língua de sinais como uma língua natural de comunicação e instrumento do pensamento dos surdos. O autor considerava a surdez a deficiência que causava mais danos para o indivíduo justamente por atingir a função que o diferencia dos outros animais, a linguagem.

Segundo Goldfeld (2002), a LS pode executar o mesmo papel que o sistema fonador. Por isso, questiona por que razão a surdez causa tantas consequências se o surdo dispõe de um canal (viso-manual) tão eficaz quanto o canal oral (auditivo-oral) para comunicar-se. A resposta, de acordo com Vygotsky (1998), está no convívio e no meio social (questões socioculturais), que não possibilitam uma exposição natural à língua de sinais. Portanto, a educação do surdo deve buscar a minimização desses danos.

Em virtude da pouca exposição a uma língua de sinais, a criança surda terá um pensamento mais concreto, pois é a exposição natural e constante, por meio da interação e do diálogo, que possibilita a aquisição do sistema conceitual. É essa aquisição que faz com que a criança surda despenda-se gradativamente do concreto e internalize conceitos mais abstratos. A língua de sinais deve ser usada tanto para a comunicação como para desempenhar a função

de instrução para a aprendizagem e generalização dos conceitos. Com essa língua, os surdos realizam atividades psicológicas superiores, isto é, pensam em objetos ausentes, imaginam eventos futuros, planejam ações, entre outros. De qualquer forma, as crianças surdas que não adquiriram a LS adquirem alguma forma elementar de linguagem, pois simbolizam, usam mímicas, interagem e se comunicam. No entanto, “os surdos nessas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora” (GOLDFELD, 2002, p. 53).

Vygotsky (1998, p. 116) afirma que o sistema de ensino baseado somente no concreto (e não no pensamento abstrato) falha em ajudar as crianças com NEEs a superar suas deficiências, pois as acostumam ao pensamento concreto, sem oportunizar qualquer pensamento abstrato. Vygotsky (1998) defende o atendimento das crianças com NEEs na escola regular e faz uma crítica à escola especial, comparando-a a um hospital, que privará a criança de interagir e de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, como, por exemplo, os próprios colegas de sala de aula, o professor, o intérprete. O autor expressa que crianças isoladas ou sem contato social relevante “nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato” e cabe à escola “fazer todos os esforços para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 116). Ele tece uma crítica à postura de educadores preocupados em avaliar o que a criança com deficiência não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirmou que no futuro a ideia de deficiência terminaria e que “surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes” (GOLDFELD, 2002, p. 82). Será que este futuro não é o que estamos vivendo hoje: a inclusão? A premissa mais importante do pensamento de Vygotsky (1998) é que o desenvolvimento psicológico da criança se desenvolve na vida social. Acrescenta ser vital, para a criança com NEEs, participar de uma educação marcada pela promoção variada e rica de vivências sociais – e é esta a proposta da inclusão.

Reily (2004, p. 123) traz um comentário interessante sobre a posição de Vygotsky diante da educação dos surdos. Nos primeiros escritos desse autor (1924), posicionou-se a favor do ensino da leitura labial e da aprendizagem da fala na educação dos surdos. Considerava que a LS era primitiva em relação à língua oral e acreditava que os surdos se isolariam se usassem a língua natural. No decorrer de seus trabalhos, Vygotsky reviu essa posição (1931), afirmando que a LS configura-se com uma língua autêntica, genuína e rica em sentidos.

No Brasil, a partir dos anos 1980 há uma retomada considerável dos estudos de Vygotsky no que diz respeito à valorização das interações sociais no estudo dos processos de desenvolvimento humano (CARNEIRO, 2006, p. 142). O contato com o mundo é sempre mediado pelos signos, que podem ser a linguagem oral, gestual, escrita, desenhos. Vygotsky (1998, p. 16) afirmava que a criança deficiente tem os mesmos princípios de desenvolvimento das crianças ditas normais, “apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento”.

A teoria sociocultural traz grandes contribuições para a inclusão, entendendo que as crianças com NEEs precisam interagir com as ditas normais. É certo que a deficiência, seja ela qual for, causa impacto, desconforto e pode gerar possibilidades ou limitações; por isso é importante verificar como os professores de inglês e intérpretes estão enfrentando esse desafio.

Neste capítulo entendemos melhor quem é o sujeito surdo que, pela lei, tem direito a frequentar o ensino regular juntamente com as crianças normais. Ainda, verificamos como esse sujeito foi massacrado enquanto vigorou a filosofia oralista, pois teve sua língua proibida. Já na comunicação total, e agora no bilinguismo, o aluno surdo já tem uma posição mais confortável, uma vez que sua língua foi, enfim, reconhecida como oficial e autêntica, como possuidora de todas as peculiaridades dessa comunidade. Além disso, estudamos as crises dos paradigmas que tanto ouvimos falar, a saber: segregação, educação especial, integração e educação inclusiva. Cada uma dessas correntes carrega princípios importantes para entendermos o que o sujeito surdo enfrentou (e enfrenta) e como esses paradigmas deixaram marcas em suas identidades. Ademais, entendemos a importância dos estudos de Vygotsky (1998) para a efetivação da inclusão.

No capítulo seguinte, pontuaremos as políticas públicas de inclusão em âmbito internacional e nacional.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, procuramos compreender um pouco do universo das políticas pós 1990 norteadoras do discurso inclusivo. Consideramos que as informações contidas nos documentos podem ampliar o nosso conhecimento sobre o tema e proporcionar um aporte teórico para verificação das limitações e implicações dessas diretrizes no cotidiano escolar, tendo em vista as vivências dos profissionais envolvidos em sua execução.

Por uma opção de recorte, restringiu-se esse estudo a alguns documentos pós 1990, porque é a partir desse período que o ideário da inclusão assume uma grandeza maior e, como tal, começa a constituir-se como referência principal nas diretrizes educacionais estabelecidas.

As políticas que aqui apresentamos estão estruturadas em três momentos. Primeiro, recorreremos a documentos internacionais que tem dado sustentação às nossas políticas de inclusão. Em um segundo momento, abordamos alguns decretos e leis, bem como algumas políticas públicas nacionais. Por fim, concluimos com as políticas de educação, como exposto a seguir:

A. Políticas Internacionais:

- Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), que busca mudanças no sentido de oferecer a todas as pessoas inserção na vida social comum e nas escolas regulares;
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994), que expõe os princípios, as políticas e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

B. Políticas Nacionais:

- Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

C. Políticas de Educação:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, que oferece o respaldo necessário ao trabalho inclusivo ao propor, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, de preferência em escolas regulares;
- Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira, que representam um norte para os professores de inglês.

A seguir, expomos as principais implicações de dois documentos internacionais que marcaram o princípio da inclusão: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

2.1 CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – JOMTIEN (1990)

Essa conferência, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, orienta-se pela busca de mudanças em um cenário segregado no sentido de oferecer, não só às pessoas com necessidades especiais, mas também aos grupos considerados minoritários²⁴, inserção na vida social comum e nas escolas regulares.

De forma geral, esse documento prescreve a necessidade de formação de valores como o “altruísmo, a tolerância, a solidariedade, bem como a formação de atitudes de não discriminação” (ROMERO; NOMA, 2005, s/p). Preconiza-se a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (UNESCO, 1990, p. 4), principalmente para os grupos excluídos ou minoritários e para o grupo de pessoas com deficiência. Esse documento nos alerta para o bom atendimento dessas pessoas, ou seja, para o fato de que elas “requerem atenção especial”, de maneira a garantir-lhes igualdade e acesso às oportunidades educacionais (idem, ibidem).

A titulação “educação para todos” é o principal argumento para a viabilidade do processo de inserção de todos os alunos no ensino regular. Isso implica em reformas na escola

²⁴ Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos os grupos excluídos e minoritários são: “os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação” (UNESCO, 1990, p. 6).

como um todo, desde sua ampliação até a adaptação para o ingresso de alunos com NEEs. Nesse ponto, a perspectiva inclusiva se fortalece: todas as crianças aprendendo juntas, independente das diferenças. O documento afirma: “para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 6).

2.2 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - 1994.

O cenário da educação inclusiva ganha mais visibilidade com essa conferência, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais em âmbito nacional. A Declaração de Salamanca (DS) teve como objetivo definir princípios políticos e práticas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, objetiva-se a inclusão de todas as crianças nas escolas e a reforma desse sistema.

A DS foi um marco na proposta da inclusão, cujo princípio norteador é o de que a escola se adapte e crie condições para que todas as crianças possam se educar. A partir dessa declaração, recomenda-se que os “Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (BRASIL, 1994, p. 1). O próprio documento ressalta que muitos esforços têm sido feitos em busca de um sistema inclusivo a partir da Declaração de Jomtien (exposta no item anterior, 2.1) e, a partir de então, há uma reconvocação de todos os participantes daquela e desta para um comprometimento com a educação de forma geral e, mais especificamente, com a educação de alunos com NEEs, já que se notou um “incremento no envolvimento dos governos, grupos de advocacia, comunidades e pais [...] na busca pela melhoria do acesso à educação” (idem, p. 1).

Sobre a inclusão, enfatiza-se que “toda criança tem direito fundamental à educação” e que “os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (idem, p. 1). Esse mesmo assunto é lembrado quando se cita que “qualquer pessoas portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua

educação²⁵” (BRASIL, 1994, p. 3) e que as escolas devem receber todos os alunos independente de suas condições. Diante dessa colocação, pergunta-se: quem são essas crianças que a escola deve receber, adaptar-se e para as quais deve capacitar seus professores? Segundo a declaração, essas crianças são: “[...] deficientes e super-dotados, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994, p. 3).

Com relação ao termo adequado para se referir a esses alunos, orienta-se o uso de “necessidades educacionais especiais”, pois este designa “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (idem, p. 3).

O documento menciona a busca por uma escola inclusiva e reconvoca todos os agentes de ensino no provimento de tal. Na página 5, item 7, explica que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, item 7, p. 5)

Sendo assim, afigura-se importante ressaltar que essa educação facilita a construção da colaboração e solidariedade entre crianças com NEEs e seus colegas. Embora a inserção daqueles alunos em escolas regulares seja preferida, haverá, quando necessário, classes especiais ou sessões especiais dentro da escola naqueles casos “infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança” (idem, p. 5).

Há uma necessidade de um investimento na educação no sentido de aprimorar os sistemas educacionais para que se tornem aptos a incluírem todas as crianças, ou seja, adotar “o princípio da educação inclusiva [...] matriculando todas as crianças em escolas regulares” (idem, p. 2). Percebe-se que, a partir desse momento, as escolas têm sido convidadas a se

²⁵ Segundo Mazzota (1999, p. 118), “a expressão apropriada para o alunado da educação especial, numa abordagem “dinâmica” seria ‘educandos com necessidades educacionais especiais’. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações [...]”. Em alguns casos, neste trabalho, aparece o termo “portador” por se referir a uma citação que já o continha.

adequarem para receber esses alunos. Uma vez que o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, se dispôs a fazer e/ou buscar tais adaptações. Isso resultou em uma movimentação do sistema educacional em busca das propostas sugeridas. Diante disso, o documento resultante da conferência ocorrida em Salamanca (BRASIL, 1994, p. 4) menciona que:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada nas crianças [...]. O estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Um fato também importante para o sucesso da inclusão é o envolvimento de todos, já que isso “não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (idem, p. 5). Ressalta-se a importância do apoio de todos, de buscar orientações para uma ajuda mútua. A DS afirma que “o grupo de educadores, ao invés de professor individual, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais” (idem, p. 10) e que “professores [...] possuem um papel fundamental quando administrador[es] do processo educacional apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis” (idem, p. 10). Uma vez que os professores trabalhem em equipe, expondo suas dificuldades, bem como os sucessos, inquietações, sugestões, “a disseminação de exemplos [...] ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem” (idem, p. 10).

No âmbito pedagógico, sugere-se a adoção de uma pedagogia focada no aluno ao propor que “Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (BRASIL, 1994, p. 4). Nessa perspectiva, exige-se uma “reforma mais ampla da educação” (idem, p. 8).

Outro assunto abordado e que constitui um fator chave para o sucesso da inclusão refere-se à preparação de todos os professores, “tanto em serviço como durante a formação” (idem, p. 2). Mais uma vez se reafirma, na página 8 do referido documento, a importância de uma capacitação, orientação, treinamento profissional e uma mudança nos seguintes aspectos para a criação de escolas inclusivas bem-sucedidas: “currículos, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares” (idem, p. 8)²⁶. Tais mudanças envolvem uma flexibilidade curricular, pois é o currículo que deve ser

²⁶ Sobre a questão de currículos e planejamento, lembramos que as escolas têm um projeto político-pedagógico (PPP). Segundo Magalhães (2009), é no PPP que a comunidade escolar decide quais matérias e projetos serão desenvolvidos na parte diversificada do currículo. Sua elaboração está garantida na LDBEN/96 e deve contar,

adaptado às necessidades da criança, e não o contrário. Tampouco deve haver um currículo diferente, já que o importante é “providenciar a mesma educação a todos” (idem, p. 9). Enfatiza-se essa ação ao afirmar-se que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso [...] de escola inclusiva” (idem, p. 10). Esse treinamento e capacitação dos professores que têm alunos com NEEs em suas salas “torna-se cada vez mais reconhecida” (idem, p. 10).

Orienta-se que tal preparação seja feita com alunos de pedagogia atuantes no ensino primário ou secundário, principalmente no que diz respeito “à boa prática de ensino” e à inclusão de “[...] adaptações do conteúdo curricular” (idem, p. 10). A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ainda reforça que “atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo” (idem, *ibidem*). O professor é posto em evidência, pois será ele quem lidará com a inclusão de frente. Por isso a importância de o mesmo ser preparado, durante a graduação, para esse desafio, uma vez que “as habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação dos professores” (idem, item 46, p. 11).

Quanto à forma de avaliação, sugere-se que esta deva ser revista, afirmando que uma avaliação formativa deveria ser incorporada para que os professores controlem a aprendizagem adquirida. Como a Declaração de Salamanca representa um marco na proposta da inclusão, pois trata dos princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, é certo que há um convite aos países participantes para considerarem, reverem e providenciarem ações concernentes às políticas e à organização de seus sistemas educacionais. Uma das solicitações é de que as “políticas educacionais de todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança” (BRASIL, 1994, p. 7) e que também haja um encorajamento para o desenvolvimento de escolas inclusivas, bem como o monitoramento, pelos órgãos competentes, do planejamento e da implementação dessas mudanças.

Para o surdo em específico, sua educação deve ser oferecida através de sua linguagem nacional de signos (no caso do Brasil a Libras). Segundo Mittler (2003, p. 43), a Declaração de Salamanca foi significativa por:

obrigatoriamente, com a participação de todos os segmentos da escola: alunos, pais, professores, servidores, entre outros (idem, p. 33)

- I- Lembrar os governos que as crianças com NEE devem ser incluídas e oferecer um fórum para troca de ideias sobre como realizar tal feito;
- II- A inclusão substituir a integração (ultrapassada e conservadora);
- III- Incluir outras crianças, às quais estavam sendo negadas o direito à educação: crianças de rua, vítimas de guerra, doenças, grupos sociais em desvantagem;
- IV- Esclarecer a filosofia e a prática da inclusão e resultar em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

Embora a preparação dos professores, como já colocado, representasse o fator chave para o sucesso da busca por uma educação inclusiva, esse não é o único fator. Políticos de todos os níveis devem reafirmar o compromisso para com a inclusão e buscar ou promover atitudes positivas, ativas e otimistas entre o público em geral (crianças, alunos, professores). Enfim, essa declaração explicita algumas propostas sobre a necessidade de preparação do corpo docente, bem como da escola, e inclui não só os alunos com NEEs, mas os excluídos sociais, como os meninos de rua e os indígenas. A mensagem transmitida é a de que a “educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21).

A seguir, trataremos de alguns documentos no campo das políticas públicas nacionais que discutem a inclusão de alunos com NEEs e, mais especificamente, dos surdos. A princípio, pontuamos sobre um decreto relevante nessa busca (Decreto 5626/05), para, em seguida, aprofundar o assunto nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). Posteriormente, tratar-se-á de dois documentos na área das políticas públicas educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-LE.

2.3 DECRETO N. 5626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005

Esse decreto regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa lei representa um marco significativo para a comunidade surda, pois é por ela que a Libras passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dessa comunidade. Soma-se a isso a explicação feita sobre a Língua Brasileira de Sinais, entendida como “a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil” (BRASIL, 2002).

A partir desse momento, a lei também garante a difusão dessa língua, bem como o atendimento e tratamento adequado às pessoas surdas. Destaca-se a inclusão de uma disciplina que aborde a educação especial nos cursos de Magistério (atualmente Pedagogia) e Fonoaudiologia, de forma que o curso de Libras seja parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O decreto em questão enfatiza que pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Ainda, acrescenta que essa disciplina será oferecida a todas as licenciaturas, sendo optativa nos demais cursos de educação superior.

Sobre a formação de professores de Libras, este deve ter curso superior de licenciatura em Letras e/ou Pedagogia, de preferência, sendo prioridade dos indivíduos surdos ministrar a disciplina de Libras.

2.4 RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 2 – DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001)

A Resolução n. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n. 02/2001), fundamentada no Parecer n. 17/2001 (CNE/CEB n. 17/2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A criação desse documento representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um passo importante quanto à implantação da educação inclusiva, pois a partir dele a educação nacional começa a prover mudanças para adequar-se ao recebimento de alunos com NEEs.

Esse documento expõe a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino, que devem organizar-se para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Ainda, menciona os instrumentos e os princípios da educação inclusiva, tais como recursos humanos qualificados, projeto pedagógico da escola, característica da população, descrição dos serviços e modos de atendimentos. O termo inclusão aparece definido da seguinte forma:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (CNE/CEB n. 17/2001, p. 18)

Pelo exposto, verifica-se que há uma rejeição da noção de integração, entendida como uma adaptação da pessoa com NEEs à escola, ao passo que na inclusão é a escola que se adapta à criança²⁷. Pontua-se também que “a inclusão não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (CNE/CEB, n. 02/2001, p. 40).

Há uma determinação de que as escolas regulares deverão prever e prover professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (CNE/CEB, n. 02/2001, p. 19), preparação esta que também é enfatizada na Declaração de Salamanca de 1994. Menciona-se a flexibilização e as adaptações curriculares que “considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados” (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 22). Ressalta-se que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe, são essenciais para a efetivação da inclusão” (idem, p. 31). Essa capacitação deve girar em torno do desenvolvimento de competências específicas que permitam ao professor atuar em classes regulares com alunos com NEEs e:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 32)

Diante dessas colocações, percebe-se o desafio dos sistemas de ensino para construir e adequar-se à diversidade de seus alunos, já que “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que se coloca à disposição do aluno” (idem, p. 12). Recomenda-se que essa busca aconteça de forma coletiva, com o estabelecimento de diálogo, aprendizado e

²⁷ Sobre a diferença entre integração e inclusão, ler os itens 1.3.2 e 1.3.3 deste trabalho.

integração, ou seja, que haja uma troca de informações, um trabalho em equipe na escola: “sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio” (idem, p. 23). Sugere-se que os sistemas de ensino estabeleçam convênios ou parcerias (idem, p. 19) com escolas ou serviços públicos. Assim, pontuamos a importância de um fórum permanente de discussão coletiva dentro da própria escola, “que caminhe rumo à solução dos desafios impostos pela diversidade em educação – por meio de grupos de estudo [...]” (RIBEIRO, 2006, p. 25). Acrescenta-se a isso o posicionamento de Mantoan (2003, p. 83) ao afirmar que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula [...]. A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente.

Isso quer dizer que, além das transformações relativas à escola, é importante enfatizar as transformações necessárias aos educadores – aqueles que têm a difícil tarefa de tornar efetiva a política de inclusão no espaço escolar. A preparação dos professores é definida como essencial para a efetivação da inclusão. Recomenda-se, no caso da educação de surdos, que esses profissionais “tenham uma complementação de estudos sobre o ensino de língua: língua portuguesa e língua brasileira de sinais”. Acrescenta-se a isso, também, “além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas” (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 20).

Ao aluno surdo “deve ser assegurada [...] a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como [...] a língua de sinais” (idem, p. 5). Segundo essa diretriz, os profissionais preparados para atuar em classes regulares com alunos com NEEs são aqueles que “comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (CNE/CEB, n. 02/2001, p. 3).

As escolas deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento dos educandos com NEEs. Isso requer a implantação de serviços de apoio pedagógico especializados, oferecidos, preferencialmente, no âmbito da própria escola. Esse serviço de apoio pedagógico especializado²⁸ é definido da seguinte maneira:

²⁸ No Parecer n. 17/2001 (p. 23) há um complemento mais detalhado sobre esse serviço. “Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções: a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de

São os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como *serviços especializados* aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 19).

Mantoan (2003, p. 87) discorda quanto à necessidade de implantação de serviços de itinerância ou salas de apoio por acreditar que se trata de um serviço de educação especial que neutraliza os desafios da inclusão, pois, segundo a autora:

[o] professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência.

Concordamos, em parte, com Mantoan (2003), pois ainda estamos vivendo um período de transição no que se refere à implantação e encaminhamento do modelo inclusivo. Nesse sentido, há que se considerar a relevância dos sistemas de apoio, uma vez que teriam a função de proporcionar o suporte adequado às necessidades dos alunos e dos professores no que diz respeito à troca de experiências.

O Parecer n. 17/2001 (p. 13) afirma que a realidade da inclusão não se efetivará por meio de decretos e leis sem a avaliação das reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com NEEs nos sistemas de ensino. Essa inclusão deve ser gradativa para que o ensino regular se adapte à nova realidade educacional com a

ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo; b) Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum; c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino; d) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 23).

construção de práticas, políticas e mudanças pedagógicas que garantam o envolvimento de todos os alunos.

De maneira breve, pontuamos as prescrições do Decreto 5626/2005 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no que diz respeito à formação de professores, adaptações curriculares, definições de inclusão, entre outros. A seguir, passamos para o campo da educação, com uma sucinta exposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.

2.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI N. 9394/96

A LDBEN/96 oferece o respaldo necessário ao trabalho inclusivo ao propor, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, de preferência em escolas regulares.

A educação brasileira vem sofrendo adaptações a partir da promulgação da LDBEN/96, Capítulo V, “Da Educação Especial”. As escolas têm sido convidadas a providenciar mudanças e adequações de forma a atender satisfatoriamente os alunos com NEEs. Subentende-se que tais mudanças e adaptações envolvem o currículo, o planejamento, as avaliações, o espaço físico e a preparação dos professores.

Uma vez que a LDBEN/96 cria um capítulo destinado à educação especial, a mesma garante que os alunos com NEEs têm direito a frequentar uma escola, direito que não pode ser-lhes negado. Nesse sentido, é a escola que deve ser modificada para recebê-los. Martins (2005) afirma que a LDBEN/96 oferece o respaldo necessário ao trabalho inclusivo ao destacar, nos artigos 58 e 59, a importância de o atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais ser ministrado, preferencialmente, em escolas regulares. No entanto, a legislação por si só não opera mudanças. A mesma lei abre uma ressalva quando expressa que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, art. 58, §1º). Infere-se que o Estado poderá disponibilizar serviço de apoio especializado somente quando a escola oferecer as “peculiaridades da clientela”, ou seja, primeiro a escola recebe os alunos com NEEs sem terem sido previamente preparada para, então, o Estado prover tais serviços. Se a clientela possui peculiaridades diferentes, isso quer dizer que o apoio seria distinto para cada escola? O que se observa é que toda responsabilidade é transferida para a escola: o professor é

quem deve fazer a identificação das dificuldades do aluno e a escola deve realizar adaptações no currículo, no planejamento e na avaliação.

Sendo assim, cabe à escola preparar todo o seu corpo docente para receber as pessoas com deficiência, adequando recursos, capacitando professores, etc. Uma constatação interessante diz respeito ao termo “preferencialmente”, presente no art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008), a LDBEN/96 apresenta um avanço em quatro aspectos: deixa de perceber a Educação Especial com uma educação para deficientes; preconiza que ela deve acontecer preferencialmente no ensino regular (com caráter inclusivo); rompe com o conceito de Educação Especial voltado para ações medicalizadas; e preocupa-se com a formação de professores.

O artigo 59, inciso III, assim determina que as escolas possuam: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados [...]”. Mais uma vez determina-se, via documento oficial, a preparação dos professores, ou seja, é notória a necessidade de formação de um corpo docente capaz de atuar nas classes comuns.

De qualquer forma, a presente lei representa um avanço significativo para as concepções de Educação Especial, visto que é a primeira vez, na história brasileira, que uma lei dessa natureza dedica particular atenção às questões específicas das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Adiante, expomos algumas considerações acerca de outro documento importante para a educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Como o foco centraliza-se no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, analisaremos os *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*, para verificar se esse documento, que representa um norte para os professores de LE, faz algum apontamento ou consideração sobre a inclusão de pessoas com NEEs no ensino regular aprendendo uma LE, no caso o inglês.

2.6 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) representam um norte para os professores de inglês. Com base neles e diante do discurso da educação inclusiva, surge um questionamento: como trabalhar os conteúdos relacionados às especificidades do ensino de inglês adaptados às características dos alunos com NEEs?

Esse mesmo documento (1998, p. 87) afirma que: “O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior”. Ainda, “Uma Língua Estrangeira e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (idem, p. 65). Por fim,

[u]ma primeira tentativa de aproximá-los (ao uso da língua inglesa) é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeiam, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. (idem, p. 65)

A importância do aprendizado de uma LE é enfatizada pelos PCN-LE. Geraldi (2004) reflete sobre até que ponto a aula é um acontecimento para os alunos. Como uma aula de inglês pode ser um acontecimento para os alunos surdos inseridos em uma classe regular? Um dos objetivos do documento é que os alunos sejam capazes de “ter atitudes de solidariedade, cooperação, repúdio as injustiças, respeitando o outro” (BRASIL, 1998, p. 7). A respeito da LE, o documento afirma que é notório o ensino de língua inglesa, pois “o papel educacional da Língua Estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida [...]” (idem, p. 38) e uma abertura para o mundo nas esferas comercial, cultural, científica, política e turística. Acrescenta a isso que “é indispensável que o ensino da Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho” e que promoverá “um acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia” (idem, ibidem).

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 24) abordam as limitações e condições do ensino desse idioma nas escolas brasileiras ao exporem que:

as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

Paiva (2003) afirma que “é surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”.

Deve-se considerar, também, o fato de que as condições em sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998).

No entanto, quando a LDBEN/96 estabelece que devem ser assegurados aos educandos “métodos, técnicas, recursos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso 1, p. 19), como fica o ensino de língua estrangeira nesse contexto? Como se percebe, há uma busca, no Brasil, pela inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino. Disso decorre a preocupação em se estar preparado para receber essa proposta de inclusão, uma vez que há a probabilidade de se receber alunos com NEEs na sala de aula para ensinar-lhes a língua inglesa e isso mobilizará os professores a buscarem meios de lhes transmitir esse conhecimento. Por isso, é preciso refletir com antecedência sobre essa situação, baseando-se nas vivências daqueles que já estão fazendo isso. Assim, quando se deparar com essa situação, se estará minimamente amparado e consciente das discussões referentes ao tema.

Neste capítulo, apresentamos os pontos principais de algumas políticas internacionais, nacionais e educacionais no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Foram consideradas algumas definições sobre a inclusão, as propostas dos documentos, a preparação dos professores, dentre outros. Uma vez conhecida a história da inclusão de alunos surdos no ensino regular, bem como as políticas públicas de inclusão que embasam este estudo, passamos agora para a parte metodológica, na qual se discute a abordagem selecionada para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos a síntese das bases metodológicas que serviram de orientação para o desenvolvimento deste estudo e descrevemos os passos da pesquisa – o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Uma vez que objetivamos discutir as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis educacionais inclusivas e a prática nas aulas de inglês para alunos surdos no ensino regular, buscamos professores e intérpretes com o seguinte perfil: 1 – os professores deveriam ser licenciados em língua inglesa e os intérpretes atuantes na sala de aula do professor de inglês entrevistado para esta pesquisa; 2 – ambos deveriam atuar junto a alunos surdos, um ministrando a aula de língua inglesa e o outro servindo como elo entre as três línguas (inglês, português, Libras); 3 – integrar a rede pública regular de ensino já que, segundo Dias (2008, p. 53), se pretende entender as concepções de professores de inglês e intérpretes em “instituições que visassem a inclusão e não o ensino especializado”. Os participantes desta pesquisa são Drika e Ana - professoras de inglês; Alice e Clarice - intérpretes (todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas participantes).

Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa de análise (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995). Para Rees (2008, p. 252), o termo “pesquisa qualitativa” é usado para se referir a um conjunto de técnicas ou instrumentos de pesquisa, tais como: a entrevista, o questionário, a gravação em áudio ou em vídeo de aulas ou de ambientes abertos ao público, a observação de aulas ou de outros ambientes, e a análise de documentos.

Para esses autores (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995), a pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados e o

pesquisador como instrumento chave, além de possuir um caráter descritivo. Assim, o processo é o foco principal de abordagem, e não o resultado ou o produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutiva pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais (GODOY, 1995) e compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social e traz como contribuição à pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivos capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Godoy (1995) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa: a pesquisa documental (constituída pelo exame de materiais, documentos, leis, entre outros); o estudo de caso (exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular); e a etnografia (envolve longo período de estudo em que o pesquisador fixa residência em uma comunidade e passa a usar técnicas de observação, contato direto e participação em atividade). Para esta pesquisa adotamos os dois primeiros, a análise documental e o estudo de caso.

A pesquisa qualitativa é classificada, neste contexto, como um estudo exploratório. Segundo Gil (1996), este envolve um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Esse tipo de estudo visa proporcionar ao pesquisador mais conhecimento acerca do assunto, bem como uma visão geral de um determinado fato.

Trabalhando dentro do enfoque qualitativo e devido à singularidade do contexto (ensino de inglês para alunos surdos inseridos no ensino regular), esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, “no qual o pesquisador concentra-se em uma entidade singular dentro de seu contexto real” (JOHNSON, 1992, p. 75-76). Lüdke e André (1986) ressaltam a importância dos estudos de caso justamente naquilo que eles têm de único, de singular, enfatizando, porém, que essa singularidade se destaca por constituir-se em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Chizzotti (1991 apud BARROS, 2000, p. 95) caracteriza o estudo de caso como:

uma modalidade de estudo nas Ciências Sociais, que se volta à coleta e ao registro de informações sobre um ou vários casos particularizados, elaborando relatórios

críticos organizados e avaliados, dando margem a decisões e intervenções sobre o objeto escolhido para a investigação.

O estudo de caso como método de pesquisa pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e em suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação (YOUNG, 1960, p. 269).

De acordo com Johnson (1992) e Gil (1996), o estudo de caso envolve quatro pontos principais, quais sejam: perguntas de pesquisa; definição da unidade de estudo, isto é, o caso, que são as concepções dos professores de inglês e intérpretes atuantes no ensino regular com a inclusão de alunos surdos; coleta de dados, que, no nosso caso, é a análise de algumas leis educacionais inclusivas, o questionário e as entrevistas; e, por fim, a análise dos dados. É importante salientar que, segundo os autores citados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995; GIL, 1996), nem todos os estudos qualitativos apresentam todas essas características, simultaneamente, podendo uma ou outra estar ausente, ou um ou outro ser percebido de forma mais acentuada.

Cabe, ainda, acrescentar que, conforme Lüdke e André (1986), em termos metodológicos a pesquisa qualitativa é a que propicia melhores condições para a compreensão da dinâmica presente no cotidiano. A dinâmica deste estudo se constitui em dois critérios: análise bibliográfica da legislação sobre inclusão de alunos com NEEs e análise das vozes dos participantes que fazem a inclusão na prática.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede regular pública: a primeira é uma escola municipal localizada na região sudoeste de Goiânia, no Setor União; a segunda é uma escola estadual localizada no setor Campinas, na mesma cidade. Não pretendemos discutir as diferenças entre escola municipal e estadual, pelo contrário, pretendemos apenas mostrar a realidade das professoras de inglês e intérpretes no ensino público, sem essa diferenciação em municipal e estadual.

Quando começamos a convidar e selecionar os professores que se enquadravam no perfil exposto anteriormente (ser licenciado, atuar com alunos surdos e no ensino público)

iniciamos a procura em escolas municipais, uma vez que a pesquisadora é professora de inglês dessa rede. No entanto, pelo fato de a mesma desconhecer a realidade da inclusão de alunos surdos aprendendo inglês, ou seja, as práticas dos professores em sala de aula, suas dinâmicas, os problemas de comunicação, a interação entre alunos surdos e ouvintes, entre outros, decidimos frequentar uma sala de aula no intuito de entender esse contexto. Essa busca, segundo Gil (1996), caracteriza-se como um estudo exploratório do contexto a ser analisado (sala de aula de inglês com alunos com e sem NEEs), que tem como características um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Esse tipo de estudo visa proporcionar ao pesquisador mais conhecimento acerca do assunto, bem como uma visão geral de um determinado fato.

Com base nisso, frequentamos, durante os meses de setembro a novembro de 2008, uma sala de aula noturna de 9º ano (antiga 8ª série) pertencente à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de Goiás. Assistimos seis aulas durante este período; a sétima aula foi destinada às entrevistas e à aplicação do questionário. Foram usados instrumentos como a entrevista oral (gravada e transcrita)²⁹, o questionário e a gravação em áudio de duas aulas (o recorte de uma delas será transcrita na parte de análise de dados) com a finalidade de esclarecer e aprofundar algumas questões observadas. O grupo de alunos atendidos pela escola pertencia a uma faixa etária bem diversificada, que inclui adolescentes, jovens e adultos. A turma pesquisada tinha 34 alunos matriculados, sendo três de inclusão: dois surdos e um deficiente visual.

A escolha desta escola se deu por intermédio de uma intérprete, Alice (nome fictício escolhida pela participante), que conhecemos em uma universidade em Goiás. As aulas aconteciam às terças-feiras, no segundo horário, das 19h45 às 20h30, mas não frequentamos todas elas devido a alguns imprevistos como chuva, eventos na escola, paralisações, mudança de horário por falta de professores, entre outros. Optamos por iniciar as observações em setembro, visto ter sido necessário fazer alguns contatos antes, no mês de agosto. O primeiro contato foi com a intérprete e, em outro momento, conhecemos a professora de inglês, nos apresentamos, explicamos os objetivos da pesquisa e pedimos seu consentimento. No segundo momento com esta professora e a intérprete, após terem sido recolhidos os documentos de consentimento das mesmas, começamos a assistir as aulas, no dia 16 de setembro de 2008.

²⁹ O questionário e o roteiro das perguntas semiestruturadas para a entrevista oral encontram-se nos anexos B e C, respectivamente.

Faz-se necessário ressaltar que a observação das aulas e a inserção nesse meio foram para conhecimento do mesmo, ou seja, para saber como seria essa inclusão, prevista em leis e decretos que afirmam terem os alunos surdos o direito de frequentar o ensino regular. A partir disso traçamos as perguntas de pesquisa, os objetivos, a metodologia e os instrumentos de análise, ou seja, deu-se início ao estudo exploratório definido por Gil (1996).

Ao observar as aulas e fazer as leituras a respeito do tema surgiu o enfoque desta pesquisa - investigar as concepções de professores de inglês e intérpretes diante das leis e políticas públicas de inclusão de alunos surdos no ensino regular no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) para esses alunos. Assim, optou-se pelo estudo de caso, pois, segundo Johnson (1992) e Lüdke & André (1986), este é mais flexível, principalmente nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, na construção de hipóteses ou reformulação do problema. É útil, também, na exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias.

Depois de assistir essas aulas e conhecer um pouco da realidade de ensino e aprendizagem de inglês para alunos surdos, definimos as perguntas semiestruturadas para a entrevista oral, que ocorreu no dia 14 de dezembro de 2008. Em seguida, realizamos a transcrição dos dados e, então, começamos a redigir esta dissertação, no ano de 2009.

De acordo com Gil (1996, p. 58), uma das fases do estudo de caso diz respeito a delimitar a unidade que constitui o caso. Isso exige habilidade do pesquisador para perceber quais dados são suficientes e necessários para se chegar à compreensão do objeto como um todo. Com base neste autor e na percepção de que os dados até então coletados não seriam suficientes para atingir os objetivos propostos, decidimos incluir mais participantes para enriquecer as análises deste trabalho.

Desse modo, por meio da intérprete Alice, conhecemos Clarice (nome fictício), que também trabalhava como intérprete em uma escola estadual. Por telefone combinamos de nos encontrar na escola onde esta atuava, localizada no Setor Campinas, em Goiânia, para as apresentações iniciais, o que ocorreu em 24 de agosto de 2009. No ensejo, conhecemos Ana (nome fictício), professora de inglês, apresentamo-nos, explicamos os objetivos da pesquisa e solicitamos consentimento para a gravação da entrevista. Foi-lhes entregue o termo de consentimento livre e esclarecido e o consentimento da participação da pessoa como sujeito (anexos A e B, respectivamente) e combinamos um dia para que elas os devolvessem assinados e gravássemos a entrevista. O dia escolhido foi 23 de setembro de 2009, no período matutino.

A primeira entrevista foi com a professora de inglês, Ana, em seu intervalo. Em seguida, convidamos a intérprete Clarice. As entrevistas foram realizadas na sala dos professores. Com mais esses dados transcritos, continuamos a redação desta dissertação.

3.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como participantes da pesquisa tivemos duas professoras de língua estrangeira (língua inglesa) e duas intérpretes que atuavam nas mesmas salas de aula das professoras de inglês escolhidas, sendo um grupo pertencente a uma instituição da rede pública municipal e outro da rede pública estadual. Para identificar as participantes, utilizamos nomes fictícios escolhidos por elas mesmas. No quadro 3.1, a seguir, apresentamos o perfil das professoras, bem como das intérpretes deste estudo. Com este quadro, pretende-se fornecer dados relevantes sobre quem são esses sujeitos que trabalham com a inclusão de alunos surdos no ensino regular:

Quadro 3.1: Perfil dos participantes da pesquisa.

<i>PARTICIPANTE</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>OBSERVAÇÕES</i>
Alice	Intérprete da Escola Municipal	É formada em pedagogia, especialista em direitos humanos, alfabetização e psicopedagogia. Trabalha com educação há 22 anos e com ensino e tradução de Libras há três anos.
Drika	Professora de inglês da Escola Municipal.	É formada no curso de Letras – Português/Inglês e exerce a profissão há treze anos. Não possui pós-graduação. Afirma participar de palestras, reuniões e congressos sobre educação especial, mas durante a graduação não teve nenhum contato com o tema. Tem sugestões para a melhoria do ensino inclusivo e ainda apresenta muitas dúvidas quanto à sua prática pedagógica nesse ambiente eclético.
Clarice	Intérprete da Escola Estadual	É formada em Letras Português/Inglês e tem especialização em Ensino de Literatura e Ensino de Língua Inglesa. Trabalha nesta escola como intérprete de Libras nos períodos matutino e vespertino, tendo 10 anos de profissão. Participa de cursos de formação na área da educação inclusiva.
Ana	Professora de Inglês da Escola Estadual	É formada em Letras Português/Inglês e tem especialização em Gramática e Literatura Brasileira. Trabalha nesta escola no período matutino com a disciplina de inglês do 6º ao 9º ano. Exerce a profissão há 16 anos.

Fonte: Autora desta dissertação.

Uma vez conhecidas as participantes desta pesquisa, vamos relatar suas falas, angústias e questionamentos quanto a esse novo desafio, a educação inclusiva.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a observação, a análise de documentos, o questionário e as entrevistas semiestruturadas.

A análise documental (GODOY, 1995) foi definida como procedimento metodológico devido à possibilidade de acesso a documentos que continham proposições sobre as políticas de inclusão. O acesso a esse material deu-se por meio eletrônico e a pesquisa teve início com uma leitura exploratória, orientada sempre pela referência ao conceito de inclusão e à educação dos alunos com NEEs. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, revistas, dentre outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os documentos constituem uma fonte estável e rica, que “podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (idem, p. 39).

A análise documental é importante para contextualizar as informações coletadas, pois, conforme Lüdke e André (1986), quando o interesse do pesquisador é estudar os problemas a partir dos dizeres dos indivíduos, isto é, quando são importantes para a investigação as vozes dos sujeitos, pode-se lançar mão de todas as formas de produção escrita, como cartas, decretos, leis, declarações, dentre outros. Holsti (1969 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) aponta uma situação básica em que é apropriado o uso da análise documental, a saber, “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”.

Os questionários, com quinze itens e constituídos por questões abertas e fechadas (anexo B), foram entregues às professoras e intérpretes com o objetivo de permitir uma primeira aproximação com as participantes da pesquisa. Esse instrumento de coleta forneceu informações preliminares acerca dos sujeitos, buscando conhecer suas experiências pessoais e profissionais (formação educacional e pedagógica), apresentado perguntas ligadas ao tema desta pesquisa. Algumas informações obtidas nessa parte foram utilizadas para a elaboração do quadro 3.1 (ver seção 3.3, na qual apresentamos o perfil das participantes).

As entrevistas foram semiestruturadas, o que nos permitiria fazer as necessárias adaptações a partir de um esquema básico. A entrevista exerce um papel importante como

recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; JOHNSON, 1992). Daí a opção por este tipo, mais flexível, pois mesmo partindo de uma estruturação que tem o objetivo de garantir uma organização lógica do processo abre-se espaço para que informações inesperadas possam ser incluídas e valorizadas. Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, no intervalo das professoras.

As questões elaboradas para as entrevistas não foram construídas *a priori*, mas sim elaboradas a partir das observações das aulas, sob a iluminação do aporte teórico. Com as entrevistas, buscamos apreender o ponto de vista dos atores sociais, objetivo do estudo.

3.4.1 Transcrição

Allwright e Bailey (1991 apud SOUZA, 2003, p. 19) afirmam que a transcrição é um procedimento que permite ao pesquisador retornar e prestar mais atenção às entrevistas gravadas. Como neste estudo o interesse não era pela forma linguística, mas sim pelo conteúdo, as transcrições foram feitas *verbatim*, porém, eliminamos algumas expressões, como, por exemplo, “ahã”, “pois é”, “né”, “ah?”, e fizemos pequenas correções no intuito de deixar a leitura mais fluida. Optou-se por não anexar as transcrições das entrevistas visto serem estas extensas. Contudo, asseguramos que todos os dados coletados (questionários e entrevistas) encontram-se à disposição de quem deseje realizar uma leitura mais minuciosa. A seguinte simbologia foi usada nas transcrições:

Quadro 3.2: Simbologia utilizada nas transcrições das entrevistas.

Transcrição	Indica...
...	Pausa
[...]	Trechos suprimidos
[comentário]	Comentários da pesquisadora

Fonte: Autora desta dissertação.

Tendo discutido os caminhos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso, passa-se, na sequência, à apresentação e discussão dos dados e sua análise.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados coletados, provenientes dos instrumentos utilizados nas pesquisas: análise documental, questionários e entrevistas feitas com Drika e Ana (professoras de inglês) e Alice e Clarice (intérpretes), propondo-nos a detalhar aspectos relativos à análise de suas concepções.

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, tarefas que fizemos questão de realizar no intuito de termos uma visão mais ampla acerca do tema e de rememorar os momentos de interação com os sujeitos, foram esboçados os temas mais recorrentes. Depois desse trabalho minucioso, formamos quatro temas para a realização da análise das entrevistas, a saber:

1. Concepções sobre a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular aprendendo inglês;
2. Concepções acerca das políticas públicas: limitações e implicações;
3. Concepções destes profissionais sobre a ocorrência ou não do ensino de inglês para os alunos surdos, bem como suas dificuldades e sugestões para melhorar o ensino;
4. Análise de uma aula de inglês para verificarmos exemplos de *scaffolding*, internalização (teoria sociocultural) e como ocorre a interação entre os participantes – professor de inglês, intérprete, alunos com e sem NEEs.

A partir desses temas, houve a necessidade de estabelecermos subtemas de análise, uma vez que estes surgiram nas respostas das participantes. Esses temas e subtemas serão interpretados à luz da teoria já apresentada. Assim sendo, passaremos a discutir mais detalhadamente os temas já elucidados.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Optamos por iniciar a análise dos dados a partir das concepções das professoras sobre inclusão e, mais especificamente, a inclusão de alunos surdos aprendizes de inglês. Essa opção justifica-se por entendermos melhor seus posicionamentos diante da educação inclusiva. A fim de deixarmos as entrevistadas mais descontraídas e menos tensas, elaboramos perguntas variadas, relacionadas à sua formação, tempo de profissão, escolas em que trabalharam, dentre outras.

4.1.1 Formação e experiência

Ainda como uma fase preliminar das entrevistas, perguntamos às participantes da pesquisa sobre suas experiências profissionais como professoras de inglês e como intérpretes. A princípio não especificamos se esse tempo de exercício na docência se referia à inclusão de alunos surdos e/ou com NEEs, o que foi esclarecido posteriormente.

A professora Drika exerce a profissão há treze anos e está há três na rede municipal. Desde então, trabalha com alunos surdos e com deficientes visuais. Ana é professora de inglês há dezesseis anos, trabalha há quase dois na escola estadual pesquisada e há um ano com alunos surdos. A intérprete Alice trabalha com educação há 22 anos, mas como intérprete da rede municipal há apenas três. De forma semelhante, Clarice, a intérprete da escola estadual, trabalha há dez anos e, na escola pesquisada, há um ano, nos períodos matutino e vespertino.

4.1.2 Definições sobre inclusão

Em seguida, procuramos dados a respeito das concepções das participantes sobre a inclusão de alunos com NEEs nas classes comuns, entendendo concepções como, segundo Lima (2007, p. 95), “as crenças e os posicionamentos que o professor possui acerca de determinado objeto ou realidade associados à sua prática profissional”. Assim, observamos que essa definição parte da prática e vivência das mesmas, por representar a voz daqueles que vem fazendo a inclusão dos alunos surdos no ensino de uma LE. Quando indagadas sobre como entendiam a inclusão, obtivemos as seguintes considerações:

Inclusão é isso: é eles serem aceitos pela sociedade, pela escola, pelos colegas. Graças a Deus eles são aceitos. [...] E todo mundo começa a perceber a importância do intérprete na sala, a importância dele na escola. Que até então, muitos nem sabem, passam por eles e nem percebem que eles são surdos. Não dá para saber. Só se você ficar olhando, prestando atenção. (Drika)

Vamos dar a opinião assim: você está estudando, fazendo seu curso e cai de moto e tira sua perna. Ninguém vai te tirar da sala porque você perdeu sua perna. Então as outras pessoas que vem de fora com alguma diferença, elas têm que ser aceitas do mesmo jeito que você era aceito quando você tinha sua perna, entendeu? [...] Então a inclusão é todo mundo junto e você respeitando a diferença de cada um e não dando mais atenção ou diminuindo a atenção pela diferença. É respeitando. E o respeito significa, da mesma forma que você ensina para um, você ensina para o outro. Você pode demorar mais com o outro, mas o ensino é o mesmo. (Alice)

Eu acho que ele [aluno surdo] tem que estar mesmo na sala de aula junto com todos os meninos. Ele não é diferente. Ele tem uma, o quê? Uma lesão? Uma dificuldade? Talvez foi uma coisa, assim, uma má formação. Mas eu acho que ele tem que estar na sala de aula sim. E as crianças que tem esse tipo de deficiência, eles não são alunos problema. Isso não é o problema. O problema, eu acho pra mim, é a má educação, em geral. (Ana)

Inclusão é atender a todos. Para mim esse é o conceito principal de inclusão [...]. E o mais difícil que eu acho da inclusão é celebrar as diferenças. Como você vai celebrar as diferenças numa sala de trinta alunos? Não é difícil? (Clarice)

Diante desses depoimentos podemos perceber que as participantes se mostram a favor da inclusão de alunos com NEEs nas salas regulares, o que pode acontecer é que uns aprenderão mais rápido do que outros, “mas o ensino é o mesmo” (Alice). No entanto, observamos algumas ressalvas com relação a essa prática, como constatado nas falas transcritas anteriormente. Por isso, acrescentamos outras falas que as complementarão e destacamos, a seguir, a importância da intérprete e o problema da educação em geral.

4.1.2.1 A importância da intérprete

A professora Drika ressalta a importância da intérprete na sala de aula ao afirmar que “todo mundo começa a perceber a importância do intérprete na sala, a importância dele na escola” (Drika), importância esta frisada pela Lei 10.436, de 2002, e também pela Resolução CNE/CEB, n. 17/2001 (p. 23), documentos que enfatiza ser o intérprete o profissional especializado em apoiar alunos surdos e outros que apresentem comprometimento de comunicação e sinalização.

Embora não citado nas falas anteriores, a intérprete Clarice faz uma colocação interessante sobre a importância desse profissional ao expor que “sem o intérprete o aluno

surdo só está no espaço físico, mas não tem acesso à comunicação e ao conteúdo da escola e estará sujeito ao fracasso escolar”. Diante disso, ressaltamos também não só a importância desse profissional em sala de aula, mas também a necessidade de se expor a criança surda, o quanto antes, à língua de sinais, para que ela se torne bilíngue. Segundo Skliar (1997, p. 104), o objetivo do bilinguismo é “criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte”. A condição bilíngue implica uma condição bicultural, visto que, além de fazerem parte de um grupo linguístico minoritário, os surdos também fazem parte de uma sociedade maior, com uma língua e cultura próprias, ou seja, está inserido em duas culturas: a surda e a ouvinte. Ainda sobre a importância da intérprete, a professora Drika acrescenta:

Porque até então, o curso de Libras, no caso da prefeitura, era dobra³⁰. Mas, futuramente, nós temos a universidade agora, a Federal [Universidade Federal de Goiás], que futuramente a tendência é colocar profissionais mesmo. E o profissional de Libras, ele corre risco o tempo todo. E se esse aluno desistir, mudar? Ele depende do aluno.

Por esse fragmento percebemos como não era dada ao intérprete, ou a seu trabalho, a devida importância, uma vez que tal serviço era encarado apenas como uma dobra na rede municipal. Contudo, imediatamente ela menciona que a tendência é só melhorar, ao falar sobre a abertura do curso inédito em Goiás, Letras/Libras, oferecido pela Universidade Federal de Goiás a partir de 2009 e que deverá formar profissionais preparados para interpretar as aulas, inclusive as de inglês. Segundo Vitaliano (2007, p. 404), as universidades ainda não se preocupam em “propiciar uma formação adequada aos futuros professores para inclusão dos alunos com NEEs” e “os graduandos não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com NEE em sala de aula” (idem, p. 406).

Essa realidade está começando a mudar, conforme exposto por Drika. Talvez pelo fato de o discurso inclusivo estar em evidência, as universidades começam a oferecer cursos e/ou disciplinas voltados para a educação dos alunos com NEEs. A esse respeito, Lopes (2007, p. 27) comenta que “os cursos [...], em todo o país, estão vivendo o auge de suas reformulações curriculares”. Outra limitação interessante sobre a profissão intérprete diz respeito à sua instabilidade na função, pois sua ação depende da presença do aluno surdo.

³⁰ Na prefeitura de Goiânia, quando um professor faz ‘dobra’ significa dizer que ele trabalha em outra instituição ou na mesma escola, em outro turno, recebendo, por isso, apenas o salário bruto, sem as gratificações. Essa dobra é instável, pois substitui os professores efetivos que, por algum motivo, precisaram afastar-se de suas atividades.

4.1.2.2 O problema não é a inclusão, e sim a educação

Durante a entrevista, algumas professoras relataram que essa dificuldade de inclusão está inserida em uma esfera maior, a educação de uma forma geral, conforme destacado pela professora Ana, que destaca que o problema não é apenas o aluno surdo. Sua opinião é compartilhada pela intérprete Clarice, que diz que “o lado ruim da inclusão [...] é o sistema todo; não é só a inclusão, é a educação”.

Sobre isso a Resolução CNE/CEB n. 17/2001 (p. 18) afirma que a escola e a educação precisam de uma mudança estrutural em todos os sentidos, afirmação corroborada por Mantoan (2003), que sugere uma reestruturação do sistema de ensino. Tais discursos apontam para a necessidade de adaptação do trabalho pedagógico de acordo com as peculiaridades dos alunos frente às especificidades da língua inglesa, e isso não tem sido fácil, visto ainda ser muito presente nas escolas a ideia da homogeneidade. Disso advém a necessidade dos diagnósticos, do estudo, da formação continuada, do aperfeiçoamento, da atualização das práticas pedagógicas, pois, segundo a Resolução CNE/CEB, n. 02/2001 (p. 3), os profissionais preparados para atuar em classes regulares com alunos com NEEs são aqueles que “comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”.

Esses exemplos de fala também revelam que a escola aplica o princípio da inclusão ao matricular o aluno com NEEs na mesma sala de aula onde estão os alunos ouvintes, mas há falhas nesse princípio quando não prevê mudanças em termos de currículo, planejamento, avaliação, entre outros (BRASIL, 1994; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2003; MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2004; BEYER, 2006).

Clarice conta, a seguir, como foi sua atuação de intérprete no início de sua carreira. Assim como apontado por Sasaki (2006) ao explicar que estamos vivendo um momento de transição entre integração e inclusão, a participante Clarice revela que, no começo, cometeu muitos erros, mas, com o tempo, houve melhorias e amadurecimento por parte dos profissionais e da escola:

Lógico que quando a gente começa tanto eu como a escola cometeu erros. No início a gente colocou os alunos numa sala sozinhos para aprender Libras que é uma exclusão dentro da escola. Aí tinha uma coordenadora da inclusão, ela foi descobrindo que isso não era certo, inseriu eles na sala. No começo foi difícil porque dois professores na sala, até você acostumar, você fica assim, difícil. Mas depois foi acostumando.

Sasaki (2006, p. 41) afirma que essas mudanças estão em processo de construção, visto que vivemos um momento de transição até que “a integração esmaieça e a inclusão prevaleça”. Essa transição provoca “uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional” (MANTOAN, 2003, p. 32). Dessa forma, não devemos encarar essas dificuldades como entraves à inclusão, uma vez que a diversidade tem sido encarada pelos professores, algumas vezes, como um “impedimento à sua prática pedagógica, planejada para turmas homogêneas, quando deveria ser preenchida como elemento de enriquecimento de desenvolvimento social e pedagógico dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 36). Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva “[é] o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994, item 7, p. 5).

Diante da colocação de um documento legal, percebemos que a definição das professoras e intérpretes está em consonância com o mesmo, pois, de uma forma geral, a inclusão é a inserção do aluno na escola regular, aprendendo junto com os outros, sendo aceito. No tópico posterior, elencamos algumas considerações sobre as concepções acerca das implicações e limitações diante da realidade escolar.

4.2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Conforme mencionado na introdução desta dissertação, uma das inquietações desencadeadoras deste estudo diz respeito às limitações e implicações das políticas públicas no que tange à inclusão de alunos com NEEs no ensino regular e à prática do ensino de inglês para esses alunos. Essa inquietação, como já apontado, começou a partir das leituras do livro *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (MACHADO, 2004), mais precisamente a partir do artigo de Maurício Érnica (“O trabalho desterrado”), no qual o autor explica que nossas leis, decretos e políticas públicas abordam a educação brasileira sem considerar a realidade dos professores ou dos alunos, ou, quando o fazem, consideram uma escola, um professor e um aluno ideal. Com base nisso, questionamos os participantes desta pesquisa se a inclusão tem sido percebida, ou seja, se de fato acontece. As professoras afirmam que:

Tem. Mas tem muita coisa a ser mudada. Só é bonito no papel, né? A realidade é totalmente diferente. [...] Então a inclusão só é feita no papel mesmo. (Drika)

Alguns lugares têm. Eu já conheci salas de aula com professores que realmente trabalham a inclusão, sabe? Você acha até engraçado, eu achava muito engraçado que tinha até uma professora que ela punha a mão assim, falava assim “está em pé por quê?”. Aí ela tinha síndrome de down. Então ela falava assim: “Por que eu sou especial.” “Ah, é? Você é especial? Então você é especial sentadinha lá”. (Alice)

Eu acho que dá certo. (Ana)

Eu acho que dá certo, mas tem muitas faltas ainda, tem muito que melhorar ainda [...] Quando chega na escola a realidade é outra, para todos os professores. (Clarice)

Percebemos que há um consenso entre as professoras sobre a efetivação da inclusão, ou seja, pelo menos os alunos estão inseridos na sala de aula regular, conforme previsto na Declaração de Salamanca, a qual apregoa que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...] matriculando todas as crianças em escolas regulares” (BRASIL, 1994, item 7, p. 2 e 5). No entanto, conforme pontuado por Clarice, percebemos algumas ressalvas na implementação da inclusão. Ademais, ainda há um distanciamento entre teoria e prática.

A inclusão não significa matricular todos os alunos com NEEs na sala de aula regular, mas significa “dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (CNE/CEB, n. 02/2001, p. 40). De qualquer forma, é válido salientar que o objetivo das políticas atuais é garantir uma educação para todos. Assim, não só os surdos, mas também os cegos, deficientes físicos, negros, índios, brancos e pobres têm acesso à escola. Nas escolas estudadas isso se evidencia, pois, além dos alunos surdos, há deficientes físicos, visuais e mentais. Ressaltamos que a proposição da LDBEN/96, no capítulo V, art. 58, bem como na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (art. 2) e, ainda, na Declaração de Salamanca (1994), é que as escolas devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, o que de fato acontece.

As falas das professoras acima corroboram com a posição de Érnica (2004, p. 107) sobre o divórcio entre teoria e prática, já que os órgãos responsáveis pela elaboração dos documentos, decretos e políticas públicas não ouvem aqueles que vivenciam a educação todos os dias, isto é, não há um diálogo entre as partes envolvidas (MEC, Secretarias, escolas, professores, pais, sociedade). Para Érnica (2004, p. 107), “esses modelos deixam como um resíduo não explicado justamente o que mais carece de ser compreendido: o trabalho real do professor e as ações reais dos alunos”.

Embora Ana, anteriormente, alegue que acredita na inclusão, na próxima fala ela se contradiz alegando que a mesma não ocorre na prática. Quando indagada sobre as limitações e implicações das políticas públicas, Ana afirma que:

Essa inclusão ainda não existe na prática. [...] Será que eles não caíram de paraquedas numa sala? [...] Eu vivencio a inclusão, mas eu acho que a inclusão não é bem essa aí não. Será que nós, professores, também somos inclusos?

Eu acho que eu sou uma professora muito tradicionalista. Eu acho que você tem que fazer e você tem que ter o resultado da sua prática. Não adiante você escrever uma coisa que você não vai fazer. Eu acho que essas coisas que vem lá de cima como projetos, normas, leis, elas foram feitas pra bobo ver, nem inglês ver não, foi para bobo ver. Porque geralmente os projetos, ele é feito por pessoas que não praticam. Ele é feito para você praticar e não ele praticar. É muito fácil eu fazer alguma coisa para você fazer no meu lugar. E isso não funciona não. (Ana)

Esses dizerem refletem o que a professora vivencia e sua realidade pode ser a mesma de tantos outros profissionais de educação. Não nos cabe culpar ou vitimizar os professores, pelo contrário, verificamos contradições também nos próprios documentos que falam sobre a inclusão, reestruturação do sistema de ensino e do currículo, da preparação e qualificação dos profissionais, do apoio pedagógico. Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 10), “atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo”. No entanto, não é o que se verifica na prática, pois os professores deste estudo, por exemplo, não foram preparados para trabalhar a diversidade, a escola não recebeu orientações nesse viés, ou seja, faltam discussões com aqueles que serão os responsáveis pela inclusão, conforme postulado por Ana. Por meio de sua fala, percebemos o quanto ela está inquieta com essa situação, com a falta de preparo desses profissionais e com a realidade distante da ideal.

A grande maioria dos professores não conviveu com pessoas com deficiência enquanto colegas de classe, nem quando realizaram estágios de formação inicial, nem durante os muitos anos de exercício da docência. Ana é uma dessas professoras: exerce a profissão há dezesseis anos, mas trabalha com alunos surdos somente há um ano. Suas colocações nos remetem às de Érnica (2004, p. 107) quando o autor nos chama a atenção para esses documentos que prescrevem o trabalho educacional (leis, decretos, resoluções, dentre outros) que “supõem papéis sociais de aluno e professor idealizados” e aponta que “esses modelos deixam como um resíduo não explicado justamente o que mais carece de ser compreendido: o trabalho real do professor e as ações reais dos alunos” (idem, p. 108). É justamente o que a professora enfatiza ao dizer que “as coisas que vem lá de cima” cabem ao professor colocar em prática, e esta está muito distante da idealizada em projetos. Ela (Ana) ainda acrescenta

que todas essas leis e políticas públicas apenas consideram uma “escola ideal, um mundo ideal e não fala sobre salário ideal e quando você cai na prática, você se desgasta muito”, fato já questionado por Érnica (2004).

A partir da participação do Brasil como signatário na Conferência de Salamanca se percebe que as escolas têm sido convidadas a se adequarem para o recebimento dos alunos com NEEs. A esse respeito, Magalhães (2009, p. 33) afirma que é no PPP que a comunidade escolar decide quais matérias e projetos serão desenvolvidos na parte diversificada do currículo. Sua elaboração está garantida na LDBEN/96 e tem que ser, obrigatoriamente, realizada por todos os segmentos da escola: alunos, pais, professores, servidores, entre outros.

A intérprete Alice ressalta que “como toda a lei, acho até que não é diferente muito, ela não é cumprida, integralmente”. O que nos chama a atenção é a palavra “integralmente”, que nos remete a ideia de que a inclusão ocorre, porém, apresenta problemas. Pelo exposto, podemos inferir que a inclusão acontece sim, mas não em sua plenitude. Contudo, o seu acontecimento representa um fator positivo. No próximo item tratamos sobre a ocorrência ou não do inglês para os alunos surdos.

4.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS E INTÉRPRETES SOBRE A OCORRÊNCIA OU NÃO DO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS, BEM COMO SUAS DIFICULDADES E SUGESTÕES PARA MELHORAR ESSE ENSINO

Para iniciarmos nossa análise, questionamos as professoras participantes sobre suas concepções acerca do sucesso ou insucesso, da ocorrência ou não do ensino de inglês para alunos surdos. Esse questionamento surgiu após do seguinte fragmento de Silva (2005, p. 70), que afirmar que:

Hoje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta lingüístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação deste delta: A inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS.

Como se percebe, parece uma realidade bem complexa por envolver várias línguas em um ambiente em que temos o aluno surdo, que mal conhece sua L1 e pouco domina a escrita da L2 e que, por imposição legal (LDBEN/96; CNE/CEB, n. 2/2001; BRASIL, 1994), já que as escolas devem garantir a matrícula desses alunos, frequenta uma sala de aula regular onde têm-se aulas de língua inglesa. Segundo os PCN-LE, o ensino de língua estrangeira é crucial, indispensável e, portanto, fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. Sobre a importância do idioma e o direito de aprendê-lo, as professoras apresentaram a mesma opinião:

É relevante sim, porque eles vão aprender uma língua, eles interessam pela língua estrangeira [...] porque isso é um desafio. Eles têm que entender que primeiro Libras é a primeira língua deles [...]. Muitos surdos não entendem que a primeira língua deles é a língua de Libras e depois que vem a língua portuguesa e a terceira língua seria a língua estrangeira. É importante para eles sim porque é um desafio. Eles querem saber do que se trata, eles conseguem ler, entender o que está escrito ali e se expressam na língua de sinais. (Drika)

Demais! Eles estão tão empolgados com o inglês, tão empolgados, que eu ia começar um curso de inglês para estar com eles, sabe? Porque eles amam inglês. (Alice)

Ah, eu acho que sim, porque ela é uma criança normal. Ela tem uma deficiência física, mas ela tem uma inteligência tão normal quanto as outras. [...] Ela tem que ter o conhecimento tanto quanto os outros. [...] Até porque também ela tem o direito de ter um mercado de trabalho. (Ana)

O inglês precisa fazer parte do processo educacional dos surdos [...] que será constituído com base na leitura e escrita. [...] O inglês irá confundir o aluno? Eu discordo e penso que o inglês auxilia na aquisição do português escrito. (Clarice)

Na fala da professora Drika há uma explicação muito importante já mencionada por Silva (2005), o “delta linguístico”. A professora lembra que a Língua de Sinais é a primeira língua da comunidade surda, sendo a Língua Portuguesa a sua segunda. Desse modo, a LE representaria a terceira língua.

Em seguida, as colocações da intérprete Alice fornecem-nos pistas importantes sobre a ocorrência, a seriedade e a relevância do ensino de inglês para esse público. Ressaltamos que tanto a presença do intérprete quanto o ensino de inglês são garantidos por lei (Decreto n. 5626/2005; BRASIL, 1996). De forma semelhante, a professora Ana reforça a importância do inglês para alunos surdos também para a inserção no mercado de trabalho. Sobre isso, os PCN-LE (1998, p. 5) complementam que “uma Língua Estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida

humana”. Ana reforça seu posicionamento a favor da inclusão quando diz que “ela tem o conhecimento tanto quanto os outros”.

Já Clarice faz um questionamento interessante ao indagar se o inglês iria confundir os alunos surdos, uma vez que estes, muitas vezes, mal conhecem sua primeira língua e pouco dominam a Língua Portuguesa (segunda língua), dúvida muito pertinente. No entanto, ela mesma esclarece que discorda de tal questionamento e acredita que o inglês ajudaria na aquisição não só da Língua Portuguesa escrita, mas também da Libras. De acordo com Donato (2000), Antón e Dicamilla (1999) e Mello (2002), o uso da primeira língua facilita a aquisição da língua estrangeira. Mello (2002) afirma que o uso da L1 é uma ferramenta importante para auxiliar os alunos na construção do significado da LE e, principalmente, para guiar suas ações na execução da tarefa. Ademais, ela é usada também para verificar alguma compreensão de léxicos ainda não internalizados pelos alunos surdos.

De certa forma, as concepções das professoras sobre a ocorrência do ensino de inglês para alunos surdos são coincidentes, já que elas acreditam que a surdez não é um fator que impossibilita a aprendizagem dessa língua, mas sim que complementa a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa. Segundo elas, os alunos surdos podem e devem aprender a língua inglesa.

4.3.1 Estratégias apontadas como facilitadoras da aprendizagem de inglês

Durante as entrevistas com os participantes, Alice mencionou algumas estratégias ou alternativas pedagógicas que acredita serem importantes para o ensino e aprendizagem de inglês. Em primeiro lugar, reforça o quanto os alunos surdos gostam de estudar inglês ao complementar que:

Mas eu vejo, de todos que eu já trabalhei, eu trabalhei com 18 surdos diferentes, e, desses 18, não tem nenhum, nenhum, para dizer que não queria estudar inglês. Eles amam.

Em segundo lugar, ela orienta os professores (de qualquer disciplina, não só de língua estrangeira) sobre o uso de recursos visuais:

As figuras são importantes em todas as disciplinas. Se outro professor ler, sabe que também é importante não só em inglês, mas que todas as disciplinas precisam ter as figuras [...] elas ajudam eles a entender o contexto. Porque, por exemplo, se você falar assim “árvore grande e

árvore pequena” eles podem ter dificuldade de identificar. Agora, você mostra uma figura, eles mesmos falam.

Interessante que Alice, ao responder ao questionário e/ou entrevista e sabendo que os dados seriam usados em publicações, fez questão de reforçar que “se outro professor ler sabe que também é importante não só em inglês”. Ou seja, ela se preocupa em passar essa informação, pela experiência na função de intérprete, a todos os profissionais comprometidos com a melhoria do ensino inclusivo.

Em um terceiro momento, Alice explica como é a interpretação em Libras, explicação que pode nos auxiliar no entendimento desse “delta linguístico” exposto por Silva (2005) no início do tópico 4.3. Alice afirma que:

[...] porque quando nós estudamos inglês, eu junto com eles, eu estou falando da minha experiência com eles. Por exemplo, se ela escrever janela, eu vou fazer janela em Libras. Então, não tinha o português no meio. Eles não estudavam inglês – português – Libras. É inglês – Libras. Então fica muito mais fácil. [...] Eles não passam do português para Libras não. Eles já vão do inglês para Libras.

Pelo exposto, podemos inferir que durante a aula de língua inglesa não há a tradução de “inglês – português – Libras”, mas sim a tradução do inglês para Libras. Para exemplificar, Alice mostra como se faz a interpretação da palavra “janela”. Primeiro, há a interpretação de “janela” em Libras, para que os alunos surdos entendam que “*window*”, na língua inglesa, corresponde a “janela” (sinalizado) na língua materna da comunidade surda. Essa explicação foi fundamental, pois mostra como é o trabalho do intérprete na aula de língua inglesa.

No entanto, no recorte que será analisado posteriormente no item 4.4.2, há indícios que a base da aula de inglês é a tradução das três línguas ao mesmo tempo. O tempo de aprendizagem do aluno surdo difere do aluno ouvinte, pois a aprendizagem da língua estrangeira, neste caso o inglês, pode ocorrer subsequente ou paralelamente à aquisição do português escrito e da língua de sinais. Ou seja, o aluno surdo precisa aprender mais de um sistema linguístico ao mesmo tempo. O professor, por sua vez, precisa estar preparado para a complexidade do processo de aquisição de línguas, de modo a identificar as necessidades do aluno e promover ações que potencializem seu desenvolvimento.

A outra intérprete, Clarice, também faz uma complementação semelhante e ainda expõe outra estratégia para a aprendizagem de inglês ao recorrer ao uso de modelos, pois “na resolução dos exercícios, eu faço esquemas e modelos para que a aluna siga”. Essas intervenções (recurso visual, esquemas, modelos) são possibilitadas pelas estruturas de apoio

denominadas *scaffolding* (WOOD; BRUNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000). Segundo esses autores, é o *scaffolding* que permite ao aprendiz realizar uma tarefa que estaria fora de seu alcance, uma vez que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra.

Como exposto anteriormente pela professora, os alunos surdos gostam de estudar inglês, sendo possível supor que as práticas pedagógicas para o ensino dessa língua incluem recursos visuais que medeiam a compreensão do significado. No caso de inglês, é preciso lembrar que a língua de sinais desse idioma não é a Libras, mas a *American Sign Language (ASL)*, ou seja, as línguas de sinais também são diferentes umas das outras.

4.3.2 As dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva no ensino de uma LE para surdos

Durante as entrevistas, as participantes explanaram algumas dificuldades e/ou necessidades encontradas durante as aulas de LE em que há alunos ouvinte e surdos. As maiores dificuldades apontadas por elas, discutidas na sequência, foram: falta de preparo para ensinar inglês para alunos surdos; complementação pedagógica; o papel da escola diante da inclusão de professores ensinando inglês para alunos surdos e destes aprendendo; professores de inglês e intérpretes como uma equipe; as condições da sala de aula; o planejamento e o material didático.

4.3.2.1 Falta de preparo para ensinar inglês para alunos surdos

Quando indagadas sobre a preparação que receberam durante a graduação para trabalharem com alunos surdos (ou qualquer outro tipo de aluno com necessidades educacionais especiais), as professoras de inglês confessaram seu despreparo para lidar com a diversidade:

Não [...] não tive essa preparação. (Drika)

Não, não, não. [...] a gente não tem, nem falava. [...] Me assustei muito na teoria e prática, você faz aquelas pastas lindas, faz um estudo imaginando que você é a diferença no mundo e na prática você não consegue ser essa diferença não. (Ana)

Na época em que fizeram seus cursos, as professoras de inglês não receberam nenhum tipo de orientação para trabalharem com alunos com NEEs. Portanto, desconhecem como ensinar as especificidades dessa disciplina alinhavadas com as peculiaridades dos alunos surdos. A maioria das professoras afirma ser insegura ou despreparada, pois, na verdade, foram capacitadas para trabalhar com a homogeneidade. Por isso, diante da inclusão, faz-se necessária a formação em serviço, ou seja, a formação continuada, assunto reafirmado na Declaração de Salamanca (1994), que coloca essa preparação como um fator chave para o sucesso da inclusão, seja ela feita “tanto em serviço como durante a formação” (BRASIL, 1994, p. 2).

A partir desses exemplos de fala, podemos observar a importância de se desenvolver uma educação eficaz, que priorize a preparação dos professores para trabalhar em contextos adversos (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2004; BEYER, 2006). Isso está em consonância com as pesquisas de Vitaliano (2007, p. 404), que afirma a preocupação das universidades em “propiciar uma formação adequada aos futuros professores para inclusão dos alunos com NEEs” e ressalta que “os graduandos não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com NEE em sala de aula” (idem, p. 406).

Diante do que se pode observar em tal contexto, constata-se um divórcio entre o que a legislação prevê no tocante ao ensino inclusivo e o que de fato ocorre. Se por um lado temos a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (p. 07), que estabelece as instruções para a educação de alunos com NEEs e prescreve um atendimento diferenciado “para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos”, por outro percebem-se ações, na prática, que não vão de encontro com o que é proposto na legislação, como é o caso da contratação de professores sem qualificação específica para o trabalho com as NEEs dos alunos ou, ainda, a não adoção de um currículo diferenciado, se este for o caso.

4.3.2.2 Complementação pedagógica

Ainda que esta pesquisa esteja voltada apenas para a inclusão de alunos surdos em sala de aula de inglês, ressaltamos que essas observações dizem respeito a qualquer outro aluno que apresente NEEs. Voltando para o foco da pesquisa, as professoras foram questionadas sobre as experiências anteriores com alunos surdos e revelaram:

É o meu primeiro contato com crianças assim. [...] A primeira vez que eu vi foi aqui. (Ana)

Dou aula lá no Bairro Feliz para outra aluna surda. (Drika)

Ana vivenciou sua primeira experiência com a inclusão de alunos surdos aprendendo inglês na escola em que a pesquisa foi realizada. Posteriormente, durante a entrevista, revelou que teve, em Brasília, uma aluna surda, mas que esta tinha uma leitura labial impressionante:

Em Brasília eu tive uma menina de 12 anos surda-muda, mas ela tinha uma leitura labial muito boa. Ela ia para a sala de aula, ela não tinha intérprete, e ela te acompanhava normalmente. Só que nós fomos avisados para estar sempre falando [...] assim, diretamente pra ela. E ela acompanhava (...).

Nesse caso, percebemos que Ana foi orientada sobre como se dirigir a aluna, pois esta, apesar de surda, tinha uma leitura labial bem desenvolvida e, por isso, a professora deveria falar diretamente para ela. A professora Drika já teve contato com alunos surdos em outra escola, localizada no Bairro Feliz, em Goiânia. Ela afirma que faz cursos de aperfeiçoamento, na tentativa de compreender os alunos, ao expor que:

Estou fazendo curso de aperfeiçoamento para a língua de sinais e cada vez que eu faço curso eu aprendo mais, que o deficiente auditivo ele tem muita necessidade de intérprete porque nem tudo é resolvido através de mímica, como muitos pensam.

É importante situar que desde 2002 a Lei n. 10.436 orienta a inclusão da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação de professores. Embora a LDBEN/96, artigo 59, inciso III, determine que os professores que atuam com alunos com NEEs devam ter uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, percebemos que Drika, na tentativa de melhorar sua comunicação com os alunos surdos, busca essa especialização e capacitação em cursos oferecidos pela rede municipal e estadual ao dizer que “eu faço um pela prefeitura”.

Assim, o sistema educacional precisa mudar e possibilitar, aos seus educadores, as condições de formação necessárias para que possam dar as respostas educacionais ao seu alunado. As professoras de inglês Ana e Drika, embora se empenhem em promover o ensino e aprendizagem de inglês por meio de atividades diversas (músicas, textos, discussões sobre temas diversos, exercícios gramaticais), são mais vítimas do que responsáveis diretas pelo que acontece em sala de aula, uma vez que, apesar de a legislação vislumbrar um ensino que atenda às necessidades dos alunos, falha ao não proporcionar condições condizentes e, dessa

forma, acaba fragilizando o professor. Sobre essa complementação pedagógica, Ana responde:

Não. Nunca fiz. Eu tenho vontade, mas ainda não tive tempo. Eu acho que seria muito interessante para qualquer um. (Ana)

Com relação à preparação dos professores de inglês para ensinar essa disciplina para alunos surdos, esta é definida como essencial para a efetivação da inclusão e, no caso da educação de surdos, é preciso que os professores “tenham uma complementação de estudos sobre o ensino de língua: língua portuguesa e língua brasileira de sinais” (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 20). Acrescenta-se a isso que o professor também tenha, “além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas” (idem, *ibidem*). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os profissionais preparados para atuar em classes regulares com alunos com NEEs são aqueles que “comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (CNE/CEB, n. 02/2001, p. 3). Diante dessas prescrições, percebemos, conforme as falas de Ana e Drika, que a realidade é outra: há toda uma orientação legal no país para que os professores tenham uma preparação voltada para a educação de alunos com NEEs, mas esta não ocorre na prática.

A preparação e a formação dos professores são mencionadas por Alice, o que, conforme a Declaração de Salamanca (1994), representa um fator chave para o sucesso da inclusão:

Se você tiver o caminho de ensiná-los, eles aprendem de tudo. De tudo. [...] Eu acompanho as minhas alunas que saem da faculdade e vão para a escola, não há essa preparação para o professor chegar e pegar uma sala inclusiva. Não há. Mas não há mesmo. Nem na pedagogia ensinam aos alunos as diferentes reações das diversas síndromes que ela pode receber na sala dela. (Alice)

Com essa fala, Alice realça a expressão “fator chave”, apresentada pela Declaração de Salamanca (1994, p. 10), sendo a preparação dos professores entendida “como um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. Nesse mesmo recorte também há uma colocação alarmante: ao falar das alunas que saem dos cursos de graduação, ressalta que estas saem do curso sem a preparação devida para lidar com a educação inclusiva. Alice faz questão de enfatizar que não há tal preparação e de questionar como esses alunos de graduação poderão receber os alunos de inclusão se nem sequer

“ensinam aos alunos as diferentes reações das diversas síndromes”. Além de mostrar a falta de preparo dos professores que saem da graduação, Alice destaca também o que acontece quando o professor recebe uma sala de aula com alunos com NEEs sem terem sido previamente preparados:

Chega, entra, olá. E aí, o quê que ela tem que fazer? Pesquisar, para aprender, para ver como ela se comporta, [...] tudo isso sozinha. No caso, se a faculdade tivesse uma disciplina para estudar essas diferenças, seria mais fácil porque você já daria caminho para esse professor. Ele poderia até fazer opção: “olha, eu não dou conta de trabalhar numa classe inclusiva” ou “eu dou” ou “eu quero”, entendeu? (Alice)

Nesse recorte, é possível perceber que o professor busca uma solução sozinho, sem auxílio algum. Mas como saber se ele consegue lidar com a inclusão se não teve essa prática prevista no currículo da graduação? Disso se infere a importância da vivência, do estágio, de uma disciplina voltada para essa realidade cada vez mais comum. Diante desse despreparo, muitos professores não sabem como lidar com o aluno surdo. Sobre isso, Alice comenta que:

Você nunca vai falar para mim [intérprete] para falar para ele. Você vai chegar para ela e falar “olha Eliane [nome fictício para a aluna surda], você faz isso, isso e aquilo”. Como se ela estivesse te ouvindo. Ela [uma professora] fala “Senta! Senta!” igual a todo o mundo. Você entendeu? Isso é uma inclusão. (Alice)

Para aqueles que não tiveram preparação para ensinar inglês para alunos surdos, Alice mostra como fazê-lo. Vale lembrar que é muito importante não olhar para a intérprete quando você estiver falando com o aluno surdo, mas sim olhar para ele “como se ela estivesse te ouvindo”. Ao afirmar isso, Alice reforça que “isso é uma inclusão”.

Como vimos nas entrevistas anteriores, mesmo fazendo algum curso de complementação pedagógica as professoras se sentem despreparadas. Tal realidade nos faz entender que a formação deve ser repensada. A esse respeito citamos Mantoan (2003, p. 81), que menciona que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino [...]”. Concordamos com essas considerações, uma vez que as professoras têm vivenciado situações semelhantes no que concerne à compreensão de sua formação.

4.3.2.3 O papel da escola diante da inclusão de professores ensinando inglês para alunos surdos e destes aprendendo

Professores e alunos enfrentam a inclusão: os primeiros encaram, há pouco tempo, o desafio de ensinar essa LE para alunos surdos sem, na maioria das vezes, treinamento e/ou orientação de como fazê-lo; os segundos, os alunos surdos, até então excluídos, começam a frequentar esse ambiente eclético em que há ouvintes, professores e duas línguas de modalidade diferente da sua (surdos: modalidade gestual-visual; ouvintes: modalidade oral-auditiva) - uma L2 (português) e uma LE (inglês). Em qual momento entra a escola, que lida com a inclusão dessas duas vias? Mantoan (2003, p. 17) explica o papel da escola nesse processo:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Concordamos com Mantoan (2003) sobre a reformulação dos sistemas de ensino, como já elucidado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e está previsto na Declaração de Salamanca (1994). Esta, por sinal, foi um marco na proposta da inclusão, cujo princípio norteador é o de que a escola se adapte e crie condições para que todas as crianças possam se educar. A partir de então, há uma reconvocação de todos para um comprometimento com a educação de forma geral e, mais especificamente, com a educação de alunos com NEEs. No entanto, Ana mostra uma discrepância entre a teoria, que exige a adaptação da escola e a criação de condições para que todas as crianças possam se educar, e a realidade dela na sala de aula de língua inglesa:

Olha, eu acho que as escolas, de um modo geral aqui no estado de Goiás, não têm uma preparação. Acho que falta essa preparação até mesmo esse tempo que a secretaria, o governo poderia nos preparar num horário contrário. Será que o governo não poderia deixar a gente parar, por área, uma vez no mês pelo menos? Para a gente fazer uma preparação no seu horário de trabalho? Será que seria tão prejuízo assim para o Estado? Então parece que o governo não se preocupa com isso. Se você quiser fazer qualquer coisa, tem que ser no horário contrário, não importa seu cansaço, se você trabalhou manhã, tarde e noite você vai fazer um curso no sábado. Então o governo deveria se preocupar com isso. E eu não vejo que as escolas daqui, nenhuma têm preparação para receber essas crianças, não têm material, de uma forma geral, não têm não. (Ana)

Ressalta-se que a inclusão de alunos surdos aprendendo uma LE em escola regular não depende só de uma legislação que defenda sua inclusão e garanta seus direitos, mas também da exigência de uma “garantia de estratégias interativas de ensino, dos recursos materiais

específicos, das concepções de aprendizagem que orientam a prática dos professores, do planejamento e do acompanhamento pedagógico que garantam a permanência do aluno” (VIEIRA, 2008, p. 47).

Essas mudanças estão sendo realizadas, pois vivemos um momento de transição até que “a integração esmaieça e a inclusão prevaleça” (SASSAKI, 2006, p. 41). Essa transição provoca “uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional” (MANTOAN, 2003, p. 32), pois o aluno da educação inclusiva não é mais o mesmo sujeito de antes, visto como homogêneo. Não há mais a subdivisão dos sistemas escolares em ensino especial e ensino regular. As escolas devem atender as diferenças sem discriminá-las.

4.3.2.4 Professoras de inglês e intérpretes como uma equipe

Um fato também importante para o sucesso da inclusão é o envolvimento de todos, uma vez que “não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (BRASIL, 1994, p. 5). Ressaltamos a importância do apoio, de buscar orientações e auxiliar-se mutuamente. Essa questão torna-se ainda mais essencial por se tratar de professores de inglês que ensinam essa LE para alunos surdos, pois é preciso lembrar que o aluno surdo faz seus registros em Português e que, na maioria das vezes, não tem uma escrita de L1 para se basear (GOLDFELD, 2002). Esse cenário torna-se ainda pior quando lembramos que são poucas as orientações dos PCN-LE sobre como ensinar as especificidades da língua inglesa adaptadas às peculiaridades dos alunos surdos. Questiona-se: onde, o que e a quem o professor de inglês vai recorrer frente a esse inusitado desafio? Uma possível resposta seria aos próprios colegas da escola. A intérprete Alice assim se pronuncia sobre o assunto:

Agora, eu vejo muito que isso daí pode ser observado dentro da escola, pelo próprio grupo, sabe? O próprio grupo reunir e cada um ajudar um ao outro. Com seu conhecimento. E eu acho que não há a unidade dos professores de aprender. (Alice)

Segundo essa fala, falta unidade, trabalho em equipe. Não sabemos se essa falta é ocasionada pela falta de tempo disponível, como já exposto pela professora de inglês Ana, pela falta de interesse, ou, ainda, pela falta dos recursos necessários para investimento em cursos de formação e complementação pedagógica. Infere-se que essas questões estão em um nível “macro”, ou seja, no sistema educacional como um todo, pois não há estrutura de apoio, como menciona Alice a seguir. Acrescenta-se a isso o cancelamento de reuniões semanais (às

sextas-feiras) por determinação do governo, o que possibilitaria tais discussões e aprimoramento. Sobre essa questão, Alice enfatiza a relevância dos estudos em grupo para a melhoria do entendimento da inclusão:

Eu colocaria reuniões de estudo toda semana. Toda sexta-feira nós tínhamos texto para estudar e discutir. E era engraçado porque na segunda a gente fazia e a gente via que não dava certo. E na outra sexta a gente discutia e tentava outra coisa com aqueles alunos. Então essas reuniões de estudo elas são super importantes. [...] Os que ficam de fora, vai vendo que sozinhos eles não dão conta de nada. Então eu acho que esse é o caminho pra nós. (Alice)

É fato que os alunos de inclusão estão sendo matriculados e que os professores de inglês tem se mobilizado para desenvolverem uma prática docente coerente, já que é recente não só a inclusão, mas o ensino e a aprendizagem de inglês para alunos surdos, capazes de possibilitar a permanência destes na escola, com condições de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, a Declaração de Salamanca afirma que “o grupo de educadores, ao invés de professor individual, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 10) e que “professores [...] possuem um papel fundamental quando administrador do processo educacional apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis” (idem, *ibidem*). Uma vez que os professores de inglês trabalhem em equipe, expondo suas dificuldades, sucessos, inquietações, sugestões, “a disseminação de exemplos [...] ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem” (idem, *ibidem*). Acreditamos que Alice expôs a importância do trabalho em equipe e a dificuldade de se trabalhar sozinho. No entanto, observa-se, em sua fala, que essa é uma ferramenta pouco usada, mas importante para o sucesso da inclusão e do ensino de inglês.

A professora Ana acrescenta que não teve uma orientação sobre como lidar com a aluna surda presente em sua sala de 6º ano ao afirmar que “só avisaram que iria ter uma menina e que a Clarice seria a acompanhante, a intérprete”. Podemos inferir, por essa fala, que a matrícula da aluna não foi motivo de mobilização e discussão por parte da escola e de seus professores, com vistas a compreender as características próprias de sua NEE, a fim de que a aluna fosse de fato incluída naquele espaço escolar. Entendemos que ela se refere à falta de planejamento mais efetivo por parte dos gestores do sistema. Ainda sobre isso, Alice afirma que “a escola [...] ela não segue nenhum tipo de lei”.

Outro aspecto apontado como uma dificuldade enfrentada ante a inclusão de alunos surdos trata-se da falta de apoio por parte das instâncias gestoras do sistema de ensino. Segundo o Parecer n. 17/2001 (p. 23) deve haver um serviço de apoio pedagógico nas escolas

que tenham alunos com necessidades especiais, sendo um deles o apoio de itinerância, definido como:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (CNE/CEB n. 17/2001, p. 23)

Percebemos que tal serviço esteve (ou está) em falta na escola, pois a professora foi informada da presença da aluna, “só avisaram que iria ter uma menina” [referindo-se a aluna surda], mas não recebeu nenhuma orientação e supervisão por parte dos “professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas” (CNE/CEB n. 17/2001, p. 23). Nos últimos anos, presenciamos uma ampliação dos documentos legais amparando o direito educacional das pessoas com NEEs, e todos esses textos revelam que as instituições escolares precisam se organizar para atender a todos os alunos na rede regular de ensino. Contudo, de acordo com o exposto por Ana, parece que isso não acontece na prática. Por outro lado, ressaltamos que outro serviço de apoio pedagógico foi-lhes garantido: o professor-intérprete (CNE/CEB, n. 17/2001, p. 23). Diante dessa situação, Ana revela que a intérprete Clarice se propôs a fazer esse papel de itinerância por conta própria, durante seus horários livres:

Tinha uma professora do projeto de Libras aqui no ano passado e que eu achava um projeto muito bom e que eu acho que a escola deveria novamente correr atrás desse projeto. Agora, a Clarice se propôs a fazer esse trabalho, que é a intérprete. Ela fez o horário dela para estar entrando nas salas, duas salas por dia, para trabalhar com os alunos. (Ana)

Percebemos, assim, que a escola já teve um projeto voltado para a inclusão dos alunos surdos, definido pela professora Ana como “projeto Libras”. No entanto, ela revela que a escola deveria “correr atrás” de tal projeto. Questiona-se um ponto importante aqui – é a escola que deve buscar esse apoio especializado? De acordo com a LDBEN/96, art. 58, inciso 1º, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Infere-se que o Estado poderá disponibilizar serviço de apoio especializado somente quando a escola oferecer as “peculiaridades da clientela”, ou seja, primeiro a escola recebe os alunos com NEEs, sem ter sido previamente preparada, para, então, o Estado prover tais serviços. Se as peculiaridades da clientela são variáveis, quer dizer que esse apoio seria diferente para cada escola? O que se observa é que toda a responsabilidade é transferida para a escola: o professor é quem deve

fazer a identificação das dificuldades do aluno, a escola é quem deve adaptar seu currículo, seu planejamento e sua avaliação.

4.3.2.5 As condições encontradas em sala de aula

Os PCN-LE apontam as limitações e as condições do ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras ao mencionar a “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (BRASIL, 1998, p. 24). Embora tais condições estejam explícitas em um documento que representa uma fonte de referência para as discussões e para uma tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, a mesma situação é mencionada pela professora Drika como um impedimento à melhoria da inclusão, da inserção de alunos surdos no ensino regular e na aprendizagem da língua inglesa, bem como de outras disciplinas, opinião corroborada por Clarice:

Nós fazemos uma explicação enxuta. Mas e aí? Como é que eu faço numa sala de 30, 40 alunos? Porque tem a função do intérprete para isso, porque como professora eu posso ajudar algumas coisas, mas não posso ficar o tempo todo. (Drika)

Como você vai celebrar as diferenças numa sala de trinta alunos? Não é difícil? (Clarice)

De forma semelhante, a professora Ana acrescenta que “a turma do 6º ano é uma turma muito difícil, é uma turma muito infantil [...]. Eu acho que deve ter uns 30, 33 [alunos]”. As professoras se sentem limitadas, pois elas têm em média 30 alunos na sala. No caso da professora Drika, em algumas aulas a intérprete não estava presente. Diante dessa situação, ela sentia a necessidade de dar uma explicação enxuta da aula de inglês, pois, além de ensinar inglês para a sala, sentia-se na obrigação de interpretar, de alguma forma, alguns acontecimentos para os alunos surdos, mas, como ela conta, de forma “enxuta”.

A professora Ana pontua sobre o número reduzido de aulas por semana ao dizer que “até porque são duas aulas semanais, que é pouquíssimo; aula de inglês teria que ser pelo menos três semanais já que nós vivemos num Brasil americanizado, tudo o que você vai fazer tem o inglês no meio”.

A seguir daremos continuidade ao assunto abordando a questão do planejamento e do material didático.

4.3.2.6 O planejamento de uma aula de inglês para alunos surdos e o material didático apropriado para esse ensino

As adaptações curriculares são medidas indispensáveis para um trabalho escolar pautado pelo paradigma da inclusão, que não diz respeito somente ao professor e aos alunos, mas a toda a comunidade escolar. A Declaração de Salamanca declara, no item 24, quais mudanças um sistema inclusivo exige: “currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares” (BRASIL, 1994, item 24). A mesma orientação é enfatizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 8, item III, que prevê a “flexibilidade e adaptações curriculares [...] metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados”. Sobre a questão do planejamento e as adaptações na diversidade, a professora Drika expõe que considera a presença dos alunos surdos durante a preparação das aulas de inglês, diferentemente da professora Ana, que nunca fez algo diferenciado, e de Clarice, que reclama da falta de planejamento:

Sim. A gente tem que pensar um pouquinho mais neles, né? [...]. Não vou dizer 100% não, mas um pouco. E esse planejamento não é escrito e nem no diário registrado essa questão da particularidade deles. Então o planejamento pelo menos que eu tento fazer é voltado um pouco para eles. Não vou dizer que é 100% não porque tem os demais, não é? Então esse papel seria o papel da intérprete, ele ia acrescentar muito no plano de aula. (Drika)

Eu nunca fiz alguma coisa separada, especial para a Michele [aluna surda]. (Ana)

Uma dificuldade que eu enfrento é como eu vou acompanhar o planejamento. O ideal seria isso. A professora [...] planejaria a aula só que para ela me repassar o planejamento isso é inviável. Ela tem tantas aulas, por isso que eu te falei que a gente tinha que ganhar mais e ter poucas aulas. (Clarice)

Embora Drika afirme tentar fazer um planejamento voltado para os alunos surdos, confessa que não o faz em sua totalidade, pois têm os outros alunos, os ouvintes. Pelo exposto, percebemos a dificuldade que as professoras enfrentam para fazer essas adaptações, uma vez que não foram preparadas para tal.

Silva (2005) afirma que não é possível falar em igualdade de acesso à escola sem que, antes, essa instituição passe por algumas mudanças, como a qualificação dos professores, reformas curriculares, estudo e introdução de elementos da cultura surda no ambiente da escolar.

As professoras tecem considerações sobre a falta de planejamento. Embora as participantes se mostrem favoráveis à inclusão, elas se sentem insatisfeitas com o modo como

esta se dá, sem planejamento e sem preparação da escola. A esse respeito, Ana afirma: “eu vivencio a inclusão, mas eu acho que a inclusão não é bem essa aí não” e se queixa da falta de planejamento, preparação dos professores, condições da escola, falta de material apropriado.

Na citação a seguir, a professora de inglês alerta para algo que foi pouco estudado no ensino e aprendizagem de LE para alunos surdos: a elaboração do material didático-pedagógico adequado para as necessidades específicas dos alunos:

Os alunos [surdos] têm mais necessidade de ter mais material para eles. [...] O material é inclusão e exclusão ao mesmo tempo, porque o material é para ouvintes [...]. Se a gente pensar só neles [surdos], e os outros? E se pensar só nos outros, e eles? É complicado. (Drika)

É o mesmo. A gente trabalha com o material que é o mesmo. Inclusive a escola nos orientou que precisaria ter um trabalho diferenciado já que ela copia bem, já que o caderno dela é bem organizado, ela acompanha, as notas dela são boas. (Ana)

A situação é realmente complicada e constitui um desafio para o sistema de ensino. São muitas ações a serem realizadas ao mesmo tempo. Mas o grande avanço é a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. É certo que a inclusão estabelece um grande desafio em todas as esferas educacionais, desde a organização de políticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a participação e aprendizagem de todos os alunos até a formação dos educadores e a reestruturação da escola.

Na sequência, trataremos da teoria sociocultural e sua importância para a inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular.

4.4 COMO OCORRE A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE INGLÊS EM QUE HÁ O PROFESSOR DE INGLÊS, A INTÉRPRETE E OS ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

Para Vygotsky (1998), os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todas as pessoas e, por isso, todo ser humano pode ser educado e adquirir conhecimentos por meio do aprendizado. A partir dessa colocação, infere-se que o preconceito para com a deficiência é infundado.

É preciso, estudar a inclusão de alunos com NEEs, romper com a noção de que a surdez está ligada à deficiência. Na história do sujeito surdo percebe-se que a noção de

deficiência ainda está muito presente, mas mostrou-se mais evidente em décadas anteriores, como já exposto no capítulo 1 (“A inclusão do aluno surdo no ensino regular”) desta dissertação. A intenção é entender como esse referencial teórico pode otimizar e fortalecer o princípio da inclusão. O entendimento de certas peculiaridades do pensamento vygotskiano é importante para o dimensionamento de sua contribuição à educação, inclusive para a educação de alunos surdos.

Segundo Vygotsky (1998), o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Para o autor, a aprendizagem ocorre a partir de interações significativas, por meio das quais o indivíduo co-constroi o seu conhecimento (FIGUEIREDO, 2006). Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação e do diálogo para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem, pois, quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados por meio da interação e da colaboração, baseadas na troca de experiências entre indivíduos de diferentes graus de conhecimento.

Ao afirmar que o meio social determina e provoca o desenvolvimento do pensamento, Vygotsky (1998) mostra que a linguagem tem a função de regular o pensamento, não sendo somente uma forma de comunicação. Percebemos, então, a importância de se inserir a criança surda em uma comunidade surda para que a língua natural seja adquirida o mais cedo possível. Ao não ser exposta a uma língua natural, ela não consegue elaborar formas superiores de pensamento (VYGOTSKY, 1998; GOLDFELD, 2002; CARNEIRO, 2006). Acrescentamos, também, a importância de se criar uma identidade surda. Por isso, concordamos com Skliar (1997, p. 104) quando este expõe a importância de se “criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte”.

Ana (professora de inglês) afirma que “ela [aluna surda] tem o conhecimento tanto quanto os outros”, uma vez que os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todas as pessoas (VYGOTSKY, 1998). Os problemas comunicativos e cognitivos da pessoa surda não devem ser atribuídos a ela, mas ao meio social que não lhe possibilitou uma exposição natural à língua de sinais. Portanto, a educação do surdo deve buscar a minimização desses danos. Goldfeld (2002, p. 94) afirma que “sem a internalização de uma língua natural, a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas, como na evolução da atenção involuntária para atenção voluntária, no desenvolvimento da memória mediada, da abstração [...]”.

A falta de acesso a uma língua leva a criança a ter um pensamento mais concreto, uma vez que a internalização de conceitos abstratos se dá pelo diálogo e pela aquisição do sistema

conceitual, fato que na maioria dos casos não acontece (GOLDFELD, 2002). Por isso, o uso de material visual pode auxiliar na aprendizagem, como comentado em relação ao uso de figuras pela professora Alice na página 77 desta dissertação. Ressaltamos que esse recurso é bem-vindo e facilita o processo de aprendizagem da língua inglesa, mas que pode não contribuir para que a criança surda elabore formas superiores de pensamento (VYGOSTKY, 1998).

Como já exposto, lembramos que formas superiores de pensamento são processos mais elaborados, que mobilizam muitos recursos cognitivos, como, por exemplo, memória lógica, atenção seletiva, racionalidade, análises, capacidade de planejamento, imaginação, concentração e raciocínio dedutivo (DONATO; MCCORMICK, 1994). Ainda sobre essa questão, Franco (2009, p. 08) também enfatiza que “a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo cultural, ou seja, humanizado”. Dentro desse assunto, a Lei n. 10.436/2002 representa um grande avanço nesse sentido, pois reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Sobre a importância da interação e do convívio social, a intérprete Alice e a professora de inglês Ana, fizeram as seguintes afirmações:

Quando ele escreve uma palavra errada, eu corrijo e aí ele escreve a palavra de novo [...]. Aí eu escrevo assim ‘errado’ ‘certo’ e ele já está bem melhor. (Alice)

Ajuda. As meninas ajudam, ela ajuda as meninas. Ela sabe compartilhar as coisas dela. Inclusive, às vezes, acontece da Clarice estar em outra sala de aula, e as meninas [ouvintes] conversam com ela [aluna surda]. E ela entende, ela acompanha as meninas. (Ana)

Embora Lantolf (2000, p. 17) destaque que a ZDP “não constitui um local físico situado no tempo e no espaço, mas uma metáfora de observação e compreensão de como as vias de mediação são apropriadas e internalizadas”, podemos observar que as professoras abordam justamente a importância do aprendizado com o outro. Isso foi expresso por Vygotsky (1998) ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). No contexto escolar, o oferecimento de *scaffolding*, “tais como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, pedir sugestões, dar sugestões” (FIGUEIREDO, 2004, p. 145) é de responsabilidade do professor, da intérprete e também dos colegas ouvintes e de fato acontece, segundo as falas anteriores. São eles que têm a incumbência de tornar acessível ao aluno surdo todo o cotidiano da sala de aula de inglês, podendo ser reconhecidos como o par mais competente.

Quando Ana diz que “as meninas conversam com ela” e “ela acompanha”, quando Alice comenta que “o aprendizado do surdo na sala de ouvintes é muito maior do que a aprendizagem de um surdo sozinho” e depois acrescenta que “quando ele escreve uma palavra errada, eu corrijo”, percebemos um princípio fundamental do pensamento de Vygotsky, sustentáculo do princípio da inclusão: a importância da atuação de outros membros na “mediação entre cultura e indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (OLIVEIRA, 1995, p. 14). Isso significa que a intervenção de outras pessoas é essencial para o desenvolvimento da criança. No caso da escola, esta é oferecida pelo professor (quando faz demonstrações, fornece assistência, pistas e instruções) e também pelos próprios colegas de classe.

Não afirmamos, com os dados anteriores, que houve internalização ou que os alunos surdos nas aulas de inglês alcançam o NDP (retomaremos esta questão no tópico seguinte, quando apresentamos dados de uma aula de inglês). O que expomos é a importância de toda essa interação e convívio em ambiente escolar, que tende a aumentar as chances de aquisição de língua e o desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1998). Toda essa interação é definida por Vygotsky (1998), que afirma que todos se beneficiam dela e da colaboração, pela troca de experiência entre indivíduos de diferentes graus de conhecimento.

Quando Alice pontua que “as figuras são importantes em todas as disciplinas” e Clarice diz que “na resolução de exercícios, eu faço esquemas e modelos para que a aluna siga”, percebemos, na prática, a oferta de apoio, o suporte mediado – *scaffolding* –, ou seja, o auxílio de outra pessoa permitindo ao aprendiz realizar uma tarefa que, provavelmente, estaria fora de seu alcance. Portanto, os professores precisam atuar para criar e disponibilizar signos que atribuam significado aos conteúdos estudados (CARNEIRO, 2006). Se o sujeito não tiver acesso ao universo de signos pelos contextos sociais (ausência ou escassez de oportunidades) não desenvolverá formas superiores de pensamento.

Ao se referir às pessoas com deficiências, Vygotsky(1998) ressalta que o destino da personalidade da criança é definido pela sua realização sociopsicológica e não pelo defeito em si (MARQUES, 2000). Essa intervenção do professor é ressaltada, a seguir, na fala de Ana:

Eu tenho preocupação dela estar, assim, [...] que ela está me entendendo. Então, diariamente eu estou perguntando para ela ‘ok?’ e ela faz para mim ‘ok’. Já que eu não tenho Libras, então eu improviso. Então eu faço algum conteúdo, falo pra ela se ela está fazendo e ela fala que está.

O desenvolvimento psicológico da criança/aluno ocorre pela interação com outras crianças/alunos mais experientes, adultos e professores. Vygotsky (1998) afirma que o processo no qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para o individual. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 75, grifos no original), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)”. Pelo modelo de inclusão atual é a sociedade que precisa ser capaz de acolher a todas as pessoas e objetivar desenvolver uma educação eficaz para todos os alunos, defendendo-se a heterogeneidade na classe escolar, de forma a provocar a interação entre os alunos (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2004; BEYER, 2006).

Diante desses dados, esperamos ter contribuído para as reflexões a respeito do ensino e aprendizado de inglês para alunos surdos, mas consideramos a complexidade da temática. Por isso, o exposto constitui apenas breves considerações sobre o objeto que nos propusemos a investigar, pois muitas outras considerações ainda podem ser realizadas. Para encerrar este tópico, expomos a afirmação de Vygotsky (1998) de que no futuro a ideia de deficiência terminará e os “surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes” (GOLDFELD, 2002, p. 82).

A seguir, analisamos duas aulas gravadas em áudio com a finalidade de expor alguns recortes de como ocorre não só a aprendizagem de inglês, mas também a interação neste ambiente escolar específico, em que temos a presença de alunos surdos.

4.4.1 Recortes de uma aula de inglês – o contexto.

Neste item tentamos mostrar como é o cenário de uma aula de inglês para alunos surdos. Com base nos dados a seguir, expomos exemplos de *scaffolding* no qual as línguas se “alimentam” mutuamente (CUMMINS, 2001) e indícios de internalização (VYGOTSKY, 1998). Em seguida, mostramos como ocorre a interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, professoras de inglês e intérpretes.

Para melhor situar o leitor diante das discussões realizadas, as duas aulas gravadas em áudio serão analisadas no intuito de mostrar como acontece o ensino e a aprendizagem de inglês neste ambiente inclusivo. Relembramos que frequentamos seis aulas entre os meses de

setembro e novembro de 2008, sendo a sétima aula destinada às entrevistas e à aplicação do questionário. Por limitações técnicas, apenas duas aulas foram registradas em áudio.

Ressalta-se que, apesar de existir o ASL (*American Sign Language*), língua de sinais para os surdos nos Estados Unidos, no Brasil, na sala de aula de inglês, a língua de sinais usada é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Para se referir às palavras em inglês durante a discussão do texto, faz-se o apontamento e sua respectiva tradução em Libras ou datilologia (soletração de uma palavra traduzida do inglês para o português usando o alfabeto manual de Libras).

A primeira aula registrada em áudio, na ocasião a terceira aula assistida pela pesquisadora, ocorreu no dia 30 de setembro de 2008, dia em que a professora passou a música *Imagine* (John Lennon) para os alunos escutarem e cantarem. Na aula anterior (23 de setembro de 2008) ela havia explicado o vocabulário e o contexto da letra, além de solicitar a participação dos alunos para relacionar a letra da música com os eventos cotidianos, estabelecendo um bate-papo com base na letra dessa música.

Tendo introduzido e contextualizado a música, a professora começa a aula do dia 30 de setembro de 2008 cumprimentando os alunos com ‘*good evening*’. Em seguida, faz a chamada, momento em que os alunos se silenciam e preparam o material (cadernos, caneta, livro). Terminada a chamada, a professora solicita que peguem a folha com a letra da música, entregue na aula anterior, e começa a revisar seu conteúdo, vocabulário e contexto. Por fim, os alunos escutam a música três vezes e tentam cantar a canção.

Durante todo esse processo houve apenas a participação dos alunos ouvintes e da professora de inglês. A intérprete e os dois alunos surdos ficaram à parte, sem comentar e sem participar, apesar de a intérprete estar explicando aos alunos, em Libras, o que estava acontecendo. Os alunos [surdos] ora acenavam com a cabeça (fazendo um sinal de sim), ora perguntavam para a intérprete o que a professora de inglês estava falando (quando a intérprete não sinalizava nada, mesmo com a professora falando – inferiu-se que estava sendo realizado um resumo do que estava acontecendo, e não uma tradução simultânea ou próxima disso³¹) ou olhavam para o papel com a letra da música, inertes. Embora a pesquisadora estivesse gravando essa aula não foi possível colher dados, pois não houve interação ou participação dos alunos surdos, que pouco expressaram suas opiniões ou perguntaram alguma coisa.

³¹ Sobre essa questão do papel do intérprete em sala de aula sugerimos a leitura do trabalho de Emeli Marques Costa Leite (2004), que apresenta um relevante tema na área da tradução/interpretação: a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em situação de interação na sala de aula.

Percebemos, com esse recorte, que o uso de música em uma sala em que há alunos surdos pode ser a realidade de muitas aulas de inglês. Como observamos, não houve participação deles, que permaneceram inertes o tempo todo. Não cabe aqui culpar e, muito menos, vitimizar o professor, que não foi preparado para tal e fica indeciso na hora de ensinar sua matéria em uma sala de aula em que há alunos com e sem necessidades especiais.

Embora a legislação (CNE/CEB, n. 02/2001) pressuponha apoio aos profissionais da educação por meio de uma ação pedagógica especializada, no caso deste estudo isso parece não ocorrer, visto que as professoras observadas declararam não ter tido uma formação específica prévia para assumirem a sala de aula inclusiva e tampouco dominam a língua de sinais. Nesse sentido, o professor é mais vítima do que responsável direto pelo que acontece em sala de aula, já que, apesar de a legislação vislumbrar um ensino que atenda as necessidades dos alunos, falha ao não proporcionar condições condizentes e, dessa forma, acaba fragilizando o professor.

Continuando a análise das aulas, passamos agora para o segundo momento. A segunda aula gravada em áudio ocorreu no dia 14 de outubro de 2008. Nesse dia foi trabalhado o texto “*Have you been taking care of your planet?*”, no qual os alunos discutiram o que o homem tem feito para destruir e, também, para salvar o planeta. Ao contrário da aula anterior, a pesquisadora, que desconhece Libras, solicitou à intérprete que, à medida que ela fizesse os sinais em Libras, também falasse/oralizasse tanto a sua fala quanto a dos dois alunos surdos. Dessa forma, toda a transcrição é baseada na fala da intérprete, ou seja, sua voz é a dos dois alunos surdos também. Os códigos usados na transcrição dos dados estão expostos no capítulo 3 desta dissertação, no quadro 3.2 (simbologia utilizada nas transcrições das entrevistas). Assim como na investigação de Silva (1999), os dados serão analisados na ZDP em busca de exemplos de *scaffolding* e indícios de internalização do conhecimento co-construído. O diferencial é que os alunos desse recorte são surdos e, na investigação de Silva (1999), eram ouvintes.

Nessa aula, a professora entra, dá boa-noite aos alunos em português, pergunta como eles estão e como passaram o feriado de 12 de outubro. Entrega-lhes uma folha³² com o texto e, em seguida, dois exercícios com três itens cada, a ser respondido na própria folha. Após, faz a tradução do título do texto (“Você tem cuidado do seu planeta?”) e inicia uma discussão, uma exposição do assunto a ser tratado. A professora então questiona a turma sobre o que o homem tem feito para destruir o planeta e, nesse momento, apenas os alunos ouvintes

³² Ver anexo D.

participam, citando maneiras de o homem destruir o planeta – destruição de florestas, produção de lixo, muitas vezes sem reciclar, emissão de gases que destroem a camada de Ozônio, dentre outras. Enquanto isso, a professora de inglês faz anotações dos tópicos no quadro. Em seguida, pergunta aos alunos que medidas podemos tomar para salvar o planeta e, mais uma vez, somente os alunos ouvintes respondem – plantar mais árvores, reciclar o lixo, não gastar água em excesso, dentre outras. Durante essa discussão, a intérprete traduzia a pergunta da professora de inglês e pedia aos alunos que olhassem o quadro para saber as respostas dos colegas, pois a professora estava anotando-as na lousa.

Feita essa introdução, a professora pede que os alunos respondam a folha, em grupos de quatro ou cinco, no próprio papel. Os dois alunos surdos formaram um grupo junto com a intérprete. Durante o exercício, a professora de inglês passava nos grupos e tirava dúvidas sobre os exercícios. Quando a professora se aproximava da intérprete, perguntava a ela se estava tudo bem e se os alunos surdos estavam entendendo. A intérprete acenava que sim. Esse é o momento da coleta de dados, em que foi realizada a transcrição da interação entre a intérprete e os dois alunos surdos durante a resolução de uma atividade em inglês, que veremos a seguir.

4.4.2 Recortes de uma aula de inglês – exemplos de *scaffolding* e indícios de internalização

Participaram deste recorte dois alunos surdos (Elias e Eliana) e uma intérprete (Alice), inseridos em uma sala de aula regular com alunos ouvintes e com a professora de inglês (Drika). Os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, para preservar-lhes a identidade.

Lembramos que Alice, a intérprete, é formada em pedagogia, especialista em direitos humanos, alfabetização e psico-pedagogia, trabalha com educação há 22 anos e com ensino e tradução de Libras há três. Eliana, aluna surda, é casada com Elias e perdeu a audição antes de completar dois anos de idade. Estuda inglês há três anos na própria escola pesquisada. Com exceção do esposo, apenas a mãe sabe Libras (tem mais dois irmãos que não são surdos). Na língua inglesa, afirma ser importante aprender o léxico, pois, segundo ela, “é mais fácil traduzir para Libras”. Elias, seu marido, perdeu a audição antes de completar três anos de idade e também estuda inglês há três anos na escola. Com exceção da esposa, apenas a mãe sabe Libras (tem mais quatro irmãos e nenhum é surdo) e também acredita ser mais importante aprender o vocabulário da língua inglesa.

Nas aulas os dois sempre se sentavam junto à intérprete, no meio da sala, formando um semicírculo em que ela ficava no meio. Na aula gravada no dia 14 de outubro de 2008, a tarefa consistia na leitura e discussão de um texto intitulado “*Have you been taking care of your planet?*”, no qual os alunos discutiam o que o homem tem feito para destruir o planeta, assim como maneiras de salvá-lo. A intérprete e os alunos surdos começam a discutir a primeira questão: “Quais são as ações do homem que estão acabando com o nosso planeta?”. No recorte A, o aluno Elias questiona a intérprete sobre uma frase em inglês presente no texto e esta responde usando a Libras/soletração de uma palavras usando o alfabeto manual.

Recorte A

A01	Elias	[Aponta para a frase no texto “ <i>cut down trees</i> ” e pergunta o que é.]
A02	Alice	É cortar. Em português. [faz o sinal]
A03	Elias	[Parece não compreender.]
A04	Alice	C-o-r-t-a-r. [Alice soletra a palavra usando-se a datilologia, ou seja, soletração de uma palavra traduzida do inglês para o português usando o alfabeto manual de Libras] Cortar as árvores. Cortar. [sinal]
A05	Elias	[Repete o sinal em Libras duas vezes olhando para a folha]
A06	Elias	[Ao escrever no caderno, escreve “cuidar” ao invés de “cortar”.]
A07	Alice	Cuidar não. É cortar. C-o-r-t-a-r [datilologia]. Árvore.

Em A01, Elias quer saber o que significa a frase “*cut down trees*”. Essa fala pode ser considerada um exemplo de *scaffolding*, pois, segundo Wood, Bruner e Ross (1976), este é entendido como um apoio cognitivo dado a um aprendiz menos capaz (no caso, Elias) por um indivíduo mais capaz (Alice), sendo esse apoio oferecido a ele por meio da solicitação de ajuda.

Em A02 Alice traduz a expressão com o sinal em Libras, ou seja, usa a L1 e complementa com o sinal utilizado para “árvore”. Antón e Dicamilla (1999) fizeram um estudo mostrando a importância do uso da primeira língua para a aquisição da LE e afirmam que a L1 é uma forma de *scaffolding* que ajuda a ZDP ao mostrar que seu uso, através do diálogo colaborativo, é uma oportunidade para a aquisição da LE. Alice recorre, então, à L2, a língua portuguesa, soletrando a palavra “cortar” e, em seguida, volta a usar a L1 expondo o sinal.

Infere-se que A05 constitui um exemplo de fala privada, que, conforme Vygotsky (1998) representa um “pensar para si próprio” que pode se manifestar como um sussurro. Ao repetir o sinal duas vezes para si, sem a solicitação da professora ou da intérprete, essa fala pode ser dita privada, já que tenderá à internalização. Nos recortes A06 e A07 Elias erra a grafia da palavra “cortar”, escrevendo, em seu lugar, “cuidar”. Mais uma vez recebe a ajuda

de Alice, que soletra a palavra bem devagar, usando a L2. Percebe-se que ela não fez uso do sinal, mas sim do alfabeto em Libras para expor como a palavra é escrita em português.

Agora passamos para o Recorte B, momento em que temos a participação de Elias, Eliana e a intérprete e que se refere à seguinte questão: “Retire do texto, em Inglês, 04 palavras cognatas”. O diálogo inicia-se com a explicação da intérprete sobre o que é palavra cognata e, em seguida, se são fornecidos exemplos desse tipo de léxico.

Recorte B

- B01 Alice Igual. Igual no português. [apontando para a palavra “cognata”, Alice sinaliza]
 B02 Elias [Não consegue entender.]
 B03 Alice Agora você vai procurar aqui no texto.
 B04 Elias O que? Procurar?
 B05 Alice É, procurar. Procurar no texto palavras igual no português. Procura. Pode olhar.
 B06 Eliana Procurar palavra igual no português?
 B07 Alice Isso, certo. Igual no português.
 B08 Eliana Essa aqui?
 B09 Alice Qual? Qual é igual no português?
 B10 Eliana [mostra uma palavra do texto].
 B11 Alice Não. Está errado. Você tem que achar palavras que parecem com o português. Por exemplo, [Alice escreve a palavra “*dictionary*” na folha] essa palavra parece com qual no português. É igual a que?
 B12 Elias Dicionário.
 B13 Alice Então. Você vai procurar aqui, igual. Qual que é igual?
 B14 Elias [Aponta para “*dictionary*”]
 B15 Alice Essa aqui não tem aqui não. Outra. Outra.
 B16 Elias [Fica parado, aparentemente sem entender, olhando para a intérprete]
 B17 Alice Olha, tem que procurar palavras iguais no português. Por exemplo, vou dar o mesmo exemplo, “*dictionary*”. Igual o quê?
 B18 Elias [Não responde].

Alice, em B01, começa o exercício com a explicação da palavra cognata e, para tanto, utiliza o sinal de “igual no português”. Elias não consegue compreender e, mais uma vez, a intérprete explica que é para “procurar no texto palavras igual no português” (B05). Timidamente, Eliana confirma o que é para fazer em B06 e já fornece um retorno em B08, apontando para um exemplo no texto. Diante das dificuldades, Alice recorre a um exemplo que podemos caracterizar como um *scaffolding*, na expectativa que os alunos a “imitem” de forma apropriada (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976).

O modelo fornecido é a palavra “*dictionary*” (B11). Ao perguntar com qual palavra ela se parece em português, prontamente Elias responde que é “dicionário” (B12), mas, posteriormente, não consegue encontrar modelos no texto e aponta, outra vez, para a palavra “*dictionary*”. Quando a intérprete explica novamente o exercício, com o mesmo exemplo (B17), Elias não responde o que é (B18). Se em B12 ele havia respondido, porque agora no

recorte B18 não o faz? A princípio pode-se inferir que não houve uma internalização, pois ele já havia dito que “*dictionary*” corresponde a “dicionário”, mas não o fez de novo. Provavelmente teve essa atitude por não estar entendendo o exercício, por estar cansado ou por ainda por não ter acertado.

Após esse momento e ainda sobre o exercício que solicitava encontrar palavras cognatas, em inglês, no texto, Alice se volta para Eliana, que consegue completar o exercício. Como Elias parece haver desistido, apenas observa a conversa entre as duas e, posteriormente, começa a fazer sugestões.

Recorte C

- | | | |
|-----|--------|---|
| C01 | Eliana | [Aponta para ‘ <i>plant</i> ’ que está no texto] |
| C02 | Alice | Isso. [apontando] é o que? |
| C03 | Eliana | Árvore. |
| C04 | Alice | Não. “ <i>Plant</i> ” [apontando] não é árvore. É plantar. |
| C05 | Eliana | Plantar. Plantar. [repete o sinal] |
| C06 | Alice | Isso. Agora outra. Olha, são quatro. Faltam duas. [enquanto isso, se volta para Elias] |
| C07 | Elias | [aponta para “ <i>planet</i> ”] |
| C08 | Alice | É, planeta. Olha. [escreve ‘ <i>planet</i> ’ ao lado da já escrita palavra “planeta”]. Não é igual? Não se parecem? |
| C09 | Elias | Não. O “a” é diferente. |
| C10 | Alice | Mas é só o “a” que é diferente, por isso se parecem. |
| C11 | Eliana | [aponta para “ <i>protect</i> ”] |
| C12 | Alice | Isso. “ <i>Protect</i> ” é o que? |
| C13 | Eliana | [infere-se que sabe o que significa em português, mas não sabe o sinal na sua L1]. Como é em Libras? |
| C14 | Alice | Proteger. |
| C15 | Eliana | Proteger. P-r-o-t-e-g-e-r. <i>Protect</i> . |
| C16 | Alice | Certo. <i>Protect</i> [aponta]. |
| C17 | Elias | [aponta para “ <i>use</i> ”]. |
| C18 | Alice | Usar. Certo. <i>Use</i> [aponta]. |
| C19 | Elias | Usar. [apontando]
[momento de silêncio] |
| C20 | Elias | <i>Protect</i> [apontando] |
| C21 | Alice | Isso. <i>Protect</i> é o que? |
| C22 | Elias | Proteger. |
| C23 | Alice | Proteger. Certo. Muito bem. |

O uso da L1 e L2 como um *scaffolding*, uma alavanca, para a aquisição da LE, ou até mesmo o contrário, se evidencia nos segmentos de C01 a C05. Eliana consegue achar mais um exemplo de palavra cognata ao apontar para “*plant*” (C01), mas quando Alice pergunta o que é para verificar se ela é de fato uma Eliana responde “árvore” (C03). Alice então a corrige quanto à tradução da palavra “*plant*”, mostrando o sinal de “plantar” (C04). O que se observa é que o uso da LE ajudou Eliana a aprender a L1 com a correção e, em seguida, houve a

internalização do sinal. O segmento que se segue, o C05, representa um exemplo de fala privada, como em A05, pois Eliana repete o sinal para si.

Tharp e Gallimore (1988), citados em Figueiredo (2006), apontam dois tipos de *scaffolding*: assistência, quando o mais experiente ajuda o menos experiente (professor-aluno); e influência, quando a ajuda é recíproca e compartilhada (os próprios alunos). Pelo exposto, percebe-se que o *scaffolding* predominante é o de assistência, pois todo o suporte é fornecido pela intérprete Alice. Esta, sendo o par mais competente, auxilia os dois alunos surdos na realização e compreensão das atividades de inglês.

Algo semelhante ocorre nos recortes C11 a C16. Eliana acha a palavra “*protect*”, sabe o que significa em português, mas não sabe o sinal (L1). Assim, em C13, pergunta como é o sinal de “*protect*” em Libras. A intérprete faz o sinal e Eliana o repete duas vezes, além de soletrar para verificar a grafia (uso de L1 e L2). Esses exemplos estão de acordo com Antón e Dicamilla (1999), que mostram que o uso de L1 (e, no nosso caso, também da L2 por representar a língua portuguesa para a comunidade surda no Brasil) é necessário para facilitar a completude de uma tarefa em LE (no caso os exemplos de palavras cognatas). É interessante ressaltar que o uso da LE também proporciona a aprendizagem da L1.

No segmento C07 há indícios de que Elias tenha internalizado todas as explicações de Alice, já que ele começa a mostrar palavras presentes no texto e que são cognatas. Todos os exemplos de *scaffolding*, “tais como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, pedir sugestões, dar sugestões” (FIGUEIREDO, 2004, p. 145) resultaram em uma internalização, pois houve uma transformação de processos externos, concretizados nas atividades entre as pessoas, em um processo intrapsicológico, no qual a atividade é reconstruída internamente. C07 (“*planet*”), C17 (“*use*”) e C20 (“*protect*”) mostram essa internalização, visto que Elias conseguiu compreender o significado de palavras cognatas ao fornecer três exemplos.

Enfim, o uso de estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2), pelos aprendizes de LE, é considerado benéfico por diversos autores (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000; MELLO, 2002; e outros), na medida em que oferecem aos aprendizes um suporte para fazer empréstimos de estruturas e itens lexicais quando o domínio da LE é limitado. Além disso, conhecer outras línguas além da LE (no caso dos surdos, a Libras e o Português) faz com que os aprendizes possam fazer transferências de outras estratégias de comunicação, de estratégias de aprendizagem e de estratégias de escrita. Como afirma Hufeisen (2006), por muito tempo se acreditou que muitas línguas poderiam prejudicar e confundir o cérebro, mas pesquisas

mostraram que essa afirmação era incoerente, pois quando os aprendizes mergulham em diversos idiomas aprendem com mais facilidade e rapidez. O uso da L1 (e da L2) nos primeiros estágios de interlíngua dos aprendizes rumo à língua-alvo é um comportamento comum e até mesmo desejável, visto referir-se ao conhecimento prévio com o qual eles podem contar para se comunicar.

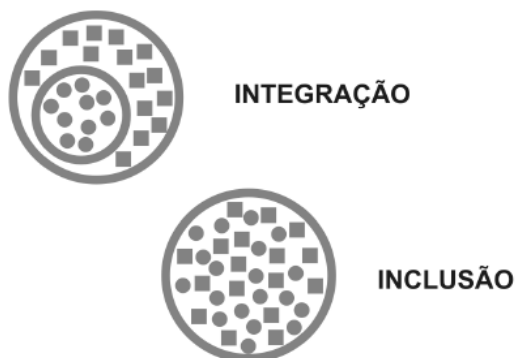
De maneira geral, os sujeitos desta pesquisa usaram a Libras (L1) e o Português (L2) para suprir sua falta de conhecimento sintático em língua inglesa e vice-versa – os alunos escreveram em português nos textos em inglês, com o uso do alfabeto manual de Libras para se certificarem quanto ao uso correto da grafia (exemplo do recorte A07 e C15). A língua portuguesa, por sua vez, foi usada não só para substituir estruturas sintáticas em Inglês, mas também para substituir o léxico desconhecido nessa língua. Ou seja, o uso de L1 e L2 não foi inibido nas aulas, pelo contrário, a interação entre as diversas línguas dos alunos foi estimulada, pelos diversos benefícios anteriormente citados.

Assim, observa-se que tudo começou com a explicação da palavra ‘cognato’, ou seja, a atividade é regulada pelo objeto (a palavra desconhecida). Os alunos são, nesse momento, regulados pelo outro, já que dependem da ajuda de Alice para conseguir entender o exercício. Ao fazê-lo com excelência, passam a se autorregular, uma vez que os conceitos foram internalizados. Ao passarem de regulados pelo outro para autorregulados, os alunos entendem o que é para fazer e encontram outros exemplos sem a intervenção de Alice (salvo quando ela percebe algum erro de grafia ou sinal). Os exemplos que Alice forneceu serviram como uma mediação para regular o pensamento externo em interno.

4.4.3 Recortes de uma aula de inglês – a interação na sala de aula pesquisada: integração ou inclusão?

Ao considerarmos a diferença entre integração e inclusão descrita no item 1.3.2 e 1.3.3 desta pesquisa, observamos que, nessa sala de aula em específico, os alunos com NEEs ainda estão no modelo de integração. Durante os três meses que observamos as aulas, os alunos surdos encontram-se em conformidade com o desenho proposto por Beyer (2006):

Figura 4.1: Momento histórico que marca a educação dos alunos surdos – inclusão e integração



Legenda:

pontos redondos = pessoas com necessidades especiais

pontos quadrados = pessoas ditas normais

círculo grande = sistema escolar regular

círculo pequeno = sistema escolar especial

Fonte: Beyer (2006, p. 76)

Os alunos com NEEs estão incluídos em um sistema de ensino regular e convivem com alunos ouvintes. No entanto, aqueles se isolaram destes e vice-versa. Em nenhum momento do recorte feito nesta dissertação o círculo menor (alunos com NEEs) abriu-se para expor suas opiniões e conhecimentos acerca do assunto tratado: o meio ambiente e o que o homem tem feito para destruir o planeta. Pelo contrário, manteve-se fechado. Com poucas exceções o círculo maior acolheu e/ou juntou-se ao menor para troca de ideias e opiniões. Ao dizer poucas exceções refiro-me a momentos em que os alunos surdos observaram as anotações do quadro, feitas pela professora de inglês durante a discussão com a sala com a participação dos alunos ouvinte. Estas, de certa forma, ajudavam os alunos surdos durante a discussão. Observe D09, no recorte D:

Recorte D

D01	Alice	Vamos tentar aqui. Hoje os homens estão matando os animais. Nós temos destruído o planeta terra. O que a gente faz para destruir a natureza? Matar os animais ... [...]
D04	Eliana	Sujando rios. Mares.
D05	Alice	Isso. Muito bom. Mar. O homem suja os rios.
D06	Eliana	Gasolina.
D07	Alice	Isso!
D08	Elias	Petróleo.
D09	Alice	É. Petróleo. Muito bem. Ah, está no quadro. Agora vamos escrever.

O segmento D09 mostra que Elias estava atento ao que a professora de inglês escrevia no quadro, trazendo essa contribuição para a discussão em seu grupo. Acreditamos que, a longo prazo, nos aproximaremos do modelo ideal da inclusão (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; SÁNCHEZ, 2005; BEYER, 2006). Conforme exposto, esse modelo ainda está distante, mas o que importa é que estamos caminhando para atingi-lo em sua plenitude, tornando-o realidade, pois, como disse Vygotsky (1989), “surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes” (GOLDFELD, 2002, p. 82).

Percebemos, com os dados anteriores, que falta qualificação docente. Os eventos de interação são reduzidos e pouco contribuem para a aprendizagem da língua inglesa. Goldfeld (2002), por exemplo, afirma que a sociedade brasileira, incluindo os familiares dos surdos, não faz uso da língua de sinais, reduzindo as oportunidades de interação social dos surdos e de melhor conhecê-los. Soares (2004) corrobora a posição de Goldfeld (2002) quanto à importância do convívio do surdo não só com a sociedade ouvinte, mas também com outros surdos. A seguir passamos para as considerações finais no qual apresentamos as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos a conclusão da pesquisa, à luz das perguntas propostas na introdução deste estudo, e, em seguida, as considerações finais.

Relembramos que não propomos resultados definitivos, mas sim a reflexão com relação à prática e as concepções dos professores e intérpretes que ensinam inglês para alunos surdos e que vivem essa inclusão no dia-a-dia.

5.1 RELEMBRANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Para esta pesquisa formulamos as seguintes perguntas:

- O que os professores de inglês e intérpretes pensam sobre a inclusão e como eles estão se organizando para atender ao modelo proposto pelas políticas públicas?
- Como se dá o ensino de inglês para os alunos surdos e quais as dificuldades e sugestões apontadas pelos professores e intérpretes?
- Como ocorre a interação na sala de aula de inglês em que há o professor de inglês, o intérprete e os alunos com e sem necessidades educacionais especiais?

A seguir, diante dos estudos feitos, das análises das entrevistas, dos questionários, das observações e de conversas informais com os envolvidos, tentaremos responder as questões anteriores.

5.1.1 O que os professores de inglês e intérpretes pensam sobre a inclusão e como eles estão se organizando para atender ao modelo proposto pelas políticas públicas?

Através dos procedimentos metodológicos descritos anteriormente, observamos que todos os participantes são a favor da inclusão de alunos com NEEs nas salas regulares. O que pode acontecer é que uns aprenderão mais rápido do que outros, “mas o ensino é o mesmo” (Alice). Embora acreditem nessa proposta, as professoras demonstram insatisfação com a forma como a inclusão ocorre na prática – “eu vivencio a inclusão, mas eu acho que a inclusão não é bem essa aí não” (Ana).

Entendemos que o processo de inclusão, por si só, “não conseguiu proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em LE diferenciadas para o atendimento dos aprendizes surdos” (OLIVEIRA, 2007, p. 173). Percebemos que para as professoras se organizarem melhor, de forma a atenderem ao modelo proposto pelas políticas públicas, necessitam trabalhar em equipe. Esse cenário encontra-se ainda mais fragilizado por não haver, nos PCN-LE, orientações sobre como alinhar as peculiaridades da língua inglesa adaptadas às especificidades dos alunos surdos. Não acreditamos que isso seja a resolução de problemas, como se fosse uma “varinha de condão”, mas pode nos dar algum indício ou um respaldo qualquer do que é possível fazer ou não.

A intérprete Alice expôs a importância do trabalho em equipe, que acreditamos ser um dos primeiros passos diante da dificuldade de praticar a inclusão – “vai vendo que sozinhos, eles [professores] não dão conta de nada” (Alice). No entanto, observa-se que essa é uma ferramenta pouco usada, mas importante na organização da caminhada rumo à inclusão de fato.

5.1.2 Como se dá o ensino de inglês para os alunos surdos e quais as dificuldades e sugestões apontadas pelos professores e intérpretes?

Em relação ao ensino de inglês, não há objetivos claros quanto ao ensino desse idioma para alunos com NEEs, os recursos didáticos são escassos e as professoras, sem a qualificação específica para tal, fazem o que pode. Diante de suas experiências, expomos algumas sugestões das participantes. Não propomos receitas do tipo “faça isso” ou “não faça aquilo”, mas trazemos algumas reflexões com relação à prática e às concepções das professoras e intérpretes que ensinam inglês para alunos surdos e que vivem essa inclusão no dia a dia.

A partir da análise dos resultados obtidos, foi possível perceber entre as professoras pesquisadas a existência das seguintes dificuldades e limitações:

- Falta de preparação (complementação pedagógica);
- Falta de apoio das escolas e órgãos gestores;
- Carência de orientação nos PCN-LE;
- Falta de material didático;
- Falta de condições em sala de aula.

Dentre as dificuldades apontadas, uma das mais citadas foi a falta de preparação, de formação, formação esta garantida por lei “tanto em serviço como durante a formação” (BRASIL, 1994, p. 2). As professoras sentem-se inseguras e despreparadas para trabalhar com a heterogeneidade. Ao considerarmos o papel do professor fica difícil repensar o que estamos habituados a fazer. Além do mais, a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e não com a diversidade. Portanto, a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fosse receita de bolo, mas com reflexões dos professores, direção, pais, alunos e comunidade. Contudo, essa questão não é tão simples, pois devemos considerar as diferenças. Em outras palavras, embora as políticas públicas enfatizem essa preparação como um “fator chave” (BRASIL, 1994, p. 10) para o sucesso da inclusão, a prática revela-se divergente. As participantes também questionam as políticas públicas:

Só é bonito no papel, né? (Drika)

Os projetos, ele é feito por pessoas que não praticam. (Ana)

Quando chega na escola, a realidade é outra. (Clarice)

[...] ela [leis] não é cumprida, integralmente. (Alice)

Podemos inferir que elas estão descontentes com sua realidade diária, mas que há busca por mudanças e melhorias. Sobre a questão do material didático e das condições de sala de aula, infere-se que há dificuldades em celebrar as diferenças em uma sala de trinta alunos, principalmente quando, entre estes, há alunos com NEEs. Tem-se, também, a questão do número reduzido de aulas por semana, “que é pouquíssimo [...] já que vivemos num Brasil americanizado” (Ana). Em alguns momentos, durante a observação das aulas de inglês da

escola municipal, a intérprete não estava presente (o contrato havia terminado) e, diante dessa situação, a professora de inglês teve que “se virar”. Isso significa dizer que, além de possuir pouca formação para trabalhar com a diversidade, a escola não a ajudou proporcionando-lhe condições melhores de trabalho. Se o contrato estava prestes a terminar, por que já não providenciaram outro intérprete? Não cabe aqui nem culpar e muito menos vitimizar o professor ou a escola, apenas levantamos e suscitamos questões, mais do que respostas.

Com relação ao material didático, o mesmo “é inclusão e exclusão ao mesmo tempo, porque o material é para ouvintes” (Drika). Essa é, então, outra dificuldade presente na prática dessas profissionais. Mesmo assim, as professoras apontam algumas sugestões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para alunos surdos. Destaca-se a importância dessa orientação por parte de alguns professores que já enfrentam essa dinâmica, haja vista a escassez de estudos nesse viés nas políticas públicas (PCN-LE). Foram sugeridas as seguintes ações:

- Recurso visual;
- Trabalho em equipe;
- Esquemas (modelos).

Vale lembrar que essas sugestões ou alternativas pedagógicas são significantes para nortear as ações de professores no contexto de ensino e aprendizagem de LE para alunos surdos, pois é o trabalho de profissionais que ensinam e trabalham nesse contexto complexo (inglês para surdos) e que talvez não tenham noção da contribuição que estão dando àqueles que nada sabem dessa temática.

Os recursos visuais são apontados por Alice como um facilitador para o aluno surdo, pois “ajudam eles a entender o contexto”; a explicação por meio de modelos e esquemas é sugerida por Clarice, já que uma vez expostos ao modelo sugerido pela professora e/ou intérprete os alunos surdos têm condições de seguir e/ou continuar o exercício, ou seja, as professoras lhes ofereceram um *scaffolding* - andaimes, em português (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000). Segundo esses autores, o *scaffolding* permite ao aprendiz realizar uma tarefa, que estaria fora de seu alcance, com o auxílio de outra pessoa, pois os professores criaram e disponibilizaram signos que atribuem significado aos conteúdos estudados (CARNEIRO, 2006). Se o sujeito não tiver acesso ao universo de signos pelo contexto social (ausência ou escassez de oportunidades) não desenvolverá formas superiores de pensamento, isto é, processos mais elaborados e que mobilizam muitos recursos cognitivos, como, por exemplo, memória lógica,

atenção seletiva, racionalidade, análises, capacidade de planejamento, imaginação, concentração, raciocínio dedutivo (DONATO; MCCORMICK, 1994). Esses signos podem ser a linguagem oral, gestual, escrita, desenhos.

Outro ponto importante refere-se ao trabalho em equipe (já comentado na primeira pergunta de pesquisa, no item 5.1.1). Sobre essa questão, as políticas públicas enfatizam a grandeza do envolvimento de todos, já que a inclusão “não constitui somente uma tarefa técnica”, visto depender também das “convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (BRASIL, 1994, p. 5). Nesse sentido, os professores poderiam se reunir para expor suas dificuldades, inquietações, sugestões, medos, conquistas e descontentamentos.

5.1.3 Como ocorre a interação na sala de aula de inglês em que há o professor de inglês, a intérprete e os alunos com e sem necessidades educacionais especiais?

Vygotsky (1998) acredita na interação e no convívio, pois o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Na sala de aula, tanto o professor quanto a intérprete e os próprios colegas ouvintes podem assumir o papel de par mais competente, que é aquele que torna acessível, no caso ao aluno surdo, o cotidiano da sala de aula de inglês, pelo oferecimento de *scaffolding*. Esse dado foi percebido em uma das aulas observadas na escola municipal, em que a intérprete não estava presente e tanto os alunos ouvintes como a professora de inglês tentaram explicar e ajudar os dois alunos surdos que estavam na aula “sem entender” o que estava acontecendo, bem como nos recortes de aula expostos no capítulo 4. Ou seja, a intervenção foi feita por meio de demonstração, assistência, pistas e instruções (OLIVEIRA, 1995; FIGUEIREDO, 2006). As professoras participantes mencionaram esse apoio ao expor que “quando ele [surdo] escreve uma palavra errada, eu corrijo” (Alice); “as meninas [ouvintes] ajudam [...] conversam com ela” (Ana). Toda essa interação e convívio em ambiente escolar tendem, portanto, a aumentar as chances de aquisição de língua e desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito à importância do ensino de uma LE para alunos surdos que pouco conhecem sua L1 e mal dominam a L2 (modalidade escrita da língua portuguesa), as professoras não hesitaram em afirmar a existência de sua necessidade de aprendizado. Os PCN-LE prescrevem que o ensino de língua estrangeira é crucial, indispensável e, ademais, fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. Uma das professoras questiona,

inclusive, se esse ensino (LE) não confundiria os alunos, mas, diante de sua prática, refuta essa ideia, alegando que a LE ajudaria na aquisição da Língua Portuguesa e da Libras. É bom lembrar que no contexto de aquisição da LE com alunos surdos o uso da Libras (primeira língua da comunidade surda) e do Português (L2) representam um *scaffolding* importante, uma vez que, embora o uso da L2 seja predominante nas aulas de inglês observadas, para os surdos ela não representa um impedimento para a aprendizagem de LE. De acordo com Donato (2000), Antón e Dicamilla (1999) e Mello (2002), o uso da primeira língua facilita a aquisição da língua estrangeira. Mello (2002) diz que o uso da L1 é uma ferramenta considerável para auxiliar os alunos na construção do significado da LE e, principalmente, para guiar suas ações na execução da tarefa. Ela é usada também para verificar se houve compreensão de léxicos ainda não internalizados pelos alunos surdos. Wood, Bruner e Ross (1976) consideram as interações tutoriais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, visto que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra. Essas questões foram observadas na fala de Clarice quando ela expôs que utiliza exemplos, modelos para que os alunos surdos entendam o que fazer, bem como na de Alice, que usa figuras. Os alunos surdos, de acordo com ela, estavam tão empolgados com o inglês que ela se dispôs a começar um curso de inglês para estar com eles. Ademais, essa língua faz parte do processo educacional do surdo.

No que se refere à interação, pode-se dizer que na sala de aula há raros momentos de interação na língua-alvo e praticamente não há atividades interativas em pares. Os alunos surdos têm um papel secundário, apenas recebendo explicações prontas, já decodificadas ora pela professora, ora pela intérprete. Nesse sentido, a integração entre os alunos (surdos, ouvintes e com outras necessidades especiais) e professores, principal objetivo da inclusão, acaba não acontecendo na aula de inglês. Não podemos julgar a ação da professora na sala de aula tendo em vista que ela precisa, além de ter o domínio do conteúdo e das práticas de ensino da língua inglesa, trabalhar com os diferentes tipos de necessidades especiais, função para a qual não tem uma formação específica.

Temos, assim, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a lei ordena o ensino inclusivo, falha ao permitir que ele não se realize satisfatoriamente ao não proporcionar as condições necessárias em sala de aula, bem como adaptações no currículo escolar e, ainda, a formação docente apropriada.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo os profissionais da educação, preocupados com questões educacionais e procedimentos de escolaridade de pessoas surdas, desenvolveram métodos diferentes para ensiná-los e estes acabaram por determinar a forma de ser e de viver de toda essa comunidade. Essas medidas, que tentaram (e tentam) modelar a educação dos alunos surdos, foram (e são): oralismo, comunicação total e bilinguismo. As três correntes ainda existem no Brasil e são marcos significativos para a definição do indivíduo surdo. Ciccone (apud GOLDFELD, 2002, p. 107) afirma que “[...] o oralismo procura igualar o surdo aos ouvintes e o bilinguismo procura igualar a família ouvinte aos surdos, e a comunicação total, ao contrário, convive com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre crianças surdas e família ouvinte”.

A sociedade, em todas as suas culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Segundo Beyer (2005), a educação das pessoas com deficiência foi e é demarcada por quatro momentos históricos: segregação, educação especial, integração e inclusão. Para Sasaki (2006, p. 27), é importante compreender cada um desses momentos históricos que resultaram em um amadurecimento de ideias e em tentativas para melhor incluir a pessoa com NEEs, ressaltando que “é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas”.

O ponto de vista dos participantes da pesquisa constitui um texto para alertar, solucionar e, quem sabe, suscitar questões (mais do que respostas) para melhorias, uma vez que se mostra o professor real trabalhando com o ensino e aprendizagem de inglês com alunos reais (e não ideais) (ÉRNICA, 2004), no caso com alunos surdos.

É essencial que se reflita sobre o real impacto das teorias de inclusão na prática de sala de aula, pois a todo o momento as falas foram alinhavadas com o referencial teórico desta dissertação. Essas falas, na perspectiva das professores de inglês e das intérpretes que atuam neste ensino, mostram que há uma busca incessante por capacitação e por mais entendimento no assunto em questão.

A escola não pode mais ignorar essa realidade inclusiva. Essa instituição, e também os professores, precisa mudar, repensar, refletir sobre concepções que estão “cristalizadas”. Não é tarefa fácil mudar algo tão enraizado nas práticas pedagógicas. A sociedade tem que se adaptar às novas exigências prescritas nos documentos que norteiam a educação brasileira.

Tal desafio constitui uma realidade ainda nova para muitos educadores e, por conseguinte, estes, os responsáveis pela prática educativa, sentem-se “despreparados” e “inseguros” diante da tarefa de educar alunos com NEEs no mesmo contexto em que educam os demais alunos que, durante suas licenciaturas, constituíram seu principal e tradicional grupo de educandos (ÉRNICA, 2004; MANTOAN, 2003).

Acreditamos, assim como Mantoan (2003), que a aceitação da inclusão, da diversidade, é um direito conquistado não por imposição legal, mas pelo direito de saber de todo ser humano. Confiamos ser esta a postura das professoras desta pesquisa que, diante das dificuldades, incertezas e riscos, se propuseram a enfrentar o desafio de incluir alunos surdos aprendendo inglês em suas salas de aula.

Como vimos na introdução, há poucos estudos que tratam do aluno surdo aprendendo inglês. A LDBEN/96 afirma que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (BRASIL, 1996, seção I, artigo 26, §5º). Esse estudo sugere que os alunos surdos inseridos em uma escola inclusiva conseguem e podem aprender a língua inglesa, daí a importância da teoria sociocultural, que reafirma a inclusão.

A premissa mais importante do pensamento de Vygotsky (1998) é a de que o desenvolvimento psicológico da criança se desenvolve na vida social. O autor acrescenta ser vital, para a criança com NEEs, participar de uma educação marcada pela promoção variada e rica de vivências sociais – e é esta a proposta da inclusão. Vygotsky (1998) defende o atendimento das crianças com NEEs na escola regular e faz uma crítica à escola especial, comparando-a a um hospital que privará a criança de interagir e de se beneficiar das competências cognitivas de outras crianças. Os próprios colegas de sala de aula, o professor e o intérprete podem ter o papel de mediadores junto às suas zonas de desenvolvimento. Ainda, afirma que crianças isoladas ou sem contato social relevante “nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato” e que cabe à escola “fazer todos os esforços para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 116). O autor tece uma crítica à postura de educadores preocupados em avaliar o que a criança com deficiência não consegue fazer, propondo que se deva considerar o que ela pode fazer, sob condições pedagógicas adequadas.

Entrar no campo da vivência e experiência dos professores e intérpretes que ensinam uma língua estrangeira para alunos surdos inseridos no ensino regular nos fez perceber que a maior deficiência é a do próprio sistema educativo. No entanto, podemos vislumbrar uma esperança para a educação nas tentativas, nos erros e nos acertos desses profissionais que

fazem a inclusão. Os recortes já apresentados deixam claro que a inclusão, como propõe as leis e políticas públicas, não acontece, mas há tentativas de práticas inclusivas.

Pela fala dos participantes, parece que a implantação das políticas tem enfrentado entraves e dificuldades. Mesmo diante das políticas educacionais de inclusão muitos professores ainda se encontram despreparados.

É essa a realidade do professor, que precisa desenvolver sua atividade junto a outros discentes e, mais do que renormalizar, tem que “buscar alternativas que os auxiliem a atingir o que lhes é imposto como tarefa, [...] os professores tem de estabelecer suas próprias normas de trabalho” (DIAS, 2008, p. 39). Por isso, é cogente ouvir as opiniões das participantes da pesquisa, de forma a disponibilizá-las aos demais.

Percebemos, nos dados, que não há encontros para a discussão da diversidade que possibilitassem um aprofundamento teórico-prático para estudos e estabelecesse um diálogo com todos os professores e demais profissionais da educação que atuam na escola, já que o trabalho coletivo e a colaboração têm sido pontuados como estratégias para o sucesso da inclusão, da educação em uma dimensão inclusiva. Percebemos que a prática escolar tradicional caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo isolamento dos professores, designados para trabalhar com determinada turma ou disciplina e que, normalmente, desenvolvem todo o processo educativo de forma solitária, desde o planejamento e execução até a avaliação das atividades educativas. Essa prática mostra-se ineficaz inclusive para uma escola comum, sem a presença de alunos especiais.

A ajuda mútua é muito importante para um campo tão recente e escasso em pesquisas na LE. Daí a importância de o grupo se reunir para trocar experiências, “ajudar um ao outro, com seu conhecimento” (Alice). No entanto, percebemos que “não há uma unidade dos professores de aprender” (Alice). É certo que ainda temos muitos profissionais com preconceitos acerca da inclusão e apresentando uma visão estereotipada de que o surdo é aquele que não ouve. A própria intérprete afirma que “na rede municipal [...] eles não acreditam no aprendizado deles” (Alice), referindo-se a alguns professores. Tal colocação pode mostrar que a falta de preparo e conhecimento limita nossa visão sobre o tema da inclusão. Diante do mundo globalizado, no qual esse tema é cada vez mais recorrente, e somando-se ao aumento significativo do ingresso de alunos com NEEs no ensino regular, fazem-se necessários pesquisas, artigos, entrevistas com profissionais da área, que ilustrem como está e como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LE para alunos surdos.

Desde já, explicitamos que a prática do professor de inglês na escola inclusiva com alunos com NEEs nos faz questionar: Será que sabemos lidar com o inusitado, com o novo?

Seria isso um desafio para o professor de língua inglesa? Pode-se dizer que sim. E mais, não só para o professor de LE, mas também para o intérprete e qualquer outro profissional, pois a inclusão envolve, em qualquer perspectiva, uma mudança de paradigmas.

Inclusão não é mudança ou transferência dos alunos com necessidades educacionais especiais de uma escola especial para uma escola inclusiva (regular), mas sim um processo complexo. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 17):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos..

Em relação à preparação do professor, consideramos imperativa a sua formação, pois é ele quem vai receber e formar o aluno com NEEs. A Declaração de Salamanca foi muito sábia ao definir, em 1994 (há quase 20 anos) que a “preparação apropriada de todos os educadores se constitui um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. A LDBEN/96 também ressalta essa preparação, os PCN-LE expõem as limitações que o professor de inglês enfrenta no cotidiano escolar, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica enfatizam duas palavras para os professores: “capacitados e especializados”.

Ao analisar as concepções dos professores de inglês e intérpretes na voz de Drika e Alice, Ana e Clarice, questionamos: quem é de fato o incluído: o professor ou o aluno? Não cabe aqui nem culpar nem vitimar o professor. Pelo contrário, expomos suas dificuldades, angústias, dúvidas e inquietações, pois essas falas podem ser a de outros muitos professores anônimos (FIDALGO, 2006).

Em relação à pesquisa, há muito que ser feito. Este trabalho apenas questionou o discurso presente nas leis e decretos. Fazer esta pesquisa teórica (análise documental) sobre o sujeito surdo e sua história, bem como adentrar nas políticas públicas, interagir com agentes reais que trabalham em uma escola com alunos reais, contribuiu não só para a nossa evolução enquanto seres humanos, mas também nos possibilitou conhecer um assunto até pouco tempo inexistente. Encantamo-nos pela pesquisa e pelas pessoas que vivem essa situação na prática.

Esses agentes educacionais talvez não tenham consciência, mas contribuíram com aqueles que pouco ou nada sabem sobre o ensino e aprendizagem de inglês para surdos. Eles compartilharam ações, questionamentos, ideias e por isso essa pesquisa foi possível. Paiva (2002, p. 23) afirma que:

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de LE parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.

Paiva (2002), assim como Silva (2005), fala sobre a complexidade de aquisição de línguas. No entanto, quando lemos essa citação pela primeira vez, duas palavras nos chamam a atenção, que também dizem respeito à inclusão de alunos surdos aprendendo inglês: caos e imprevisibilidade. A primeira remete-nos ao despreparo dos professores em ensinar uma língua estrangeira para alunos surdos. Na falta de informação ou formação, o professor volta-se ao que está prescrito nas políticas públicas, na Proposta Político-Pedagógica da escola, no currículo, nos livros (VITALIANO, 2007), como uma forma de “pedir socorro” frente a esse caos linguístico e ao caos da prática, às vezes tão diferente da teoria. Já a segunda palavra, imprevisibilidade, remete-nos às práticas pedagógicas, pois, sem saber Libras, como o professor pode comunicar e ensinar um aluno surdo? Em uma das aulas observadas durante a pesquisa, a intérprete não estava presente na aula de inglês e a professora teve que lidar com a imprevisibilidade.

Observamos que os estudos das políticas públicas, tanto na teoria quanto na prática das vozes daqueles aqui ouvidos, apresentam duas vias: uma seria o entendimento dos documentos que norteiam a educação brasileira e que nos respaldam; a segunda refere-se à frustração em observar o divórcio entre teoria e prática (ÉRNICA, 2004).

Verifica-se, portanto, que apesar do aparato legal que apoia a Educação Inclusiva, ainda precisamos de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores.

Almejamos que a experiência aqui relatada possa ser associada a outras experiências semelhantes e se transforme em um convite a outros professores e pesquisadores que se dedicam ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira na educação inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais. Esperamos que novas pesquisas contemplem a formação de professores para o trabalho com alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F.J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

BARROS, A. J. da S. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1994.

_____. *Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília/DF, 2005.

_____. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade /Organizadora, Berenice Weissheimer Roth*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2008.

_____. *Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília/DF, 2002.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Portaria n. 1793, de dezembro de 1994*. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

_____. *Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 17, de 03 de julho de 2001*: Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

_____. *Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 set. 2001*: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, *Diário Oficial da União*, 14 set, 2001.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONSOLO, D. A.; VEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* *Sprogforum*, n. 19, 2001. Disponível em: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/CumminsENG.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333-351.

DIAS, R. M. de M. *A construção das normas: o trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2008.

DONATO, R. Sociocultural contribution to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. 3rd impression. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 105-130.

FIDALGO, S. S. *A linguagem de Inclusão/Exclusão Social-Escolar, na História, nas Leis e na Prática Educacional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FRANCO, A. F. *Reflexões em torno do encaminhamento da queixa escolar e a produção do fracasso escolar*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro, 2004.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HUFEISEN, B. O bê-á-bá do mundo. Trad. de Renata dias Mundt. *Revista viver: mente e cérebro*, São Paulo, v. 14, n. 157, p. 58-61, fev. 2006.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: _____. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: _____. (Ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LEITE, E. M. C. *Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva*. São Paulo: Editora Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade)

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de educação*, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, n. 43/7, set. 2007. Disponível em: www.rioei.org/deloslectores. Acesso em: 01 out. 2010.

LOPES, M. C.. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, E. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. INES, Rio de Janeiro, 2003. p 105-107.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, G. M. A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARTINS, E. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, H. A. B. de. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: Eventos de Ensino-Aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

OLIVEIRA, D. F. A. *Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, junho 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, n. 35. Campinas: Papirus, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. de O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem* (Memorial). Belo Horizonte, 2002.

PEREIRA, R. de C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2008.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da educação de surdos*. Centro de comunicação e expressão / UFSC. Curso de Licenciatura em Letras-Libras, Florianópolis: 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, 2008.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REILY, L. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2006.

RICHARDS, J. C. et al. (Org.). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. *O ideário da inclusão (social e educacional) na política para a educação especial brasileira pós 1990*. Unioeste: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2004.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHÜTZ, R. "Assimilação natural x ensino formal". *English Made in Brasil*. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. 15 novembro 2009.

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. e Orgs. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de Aurtoria)

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUSA, A. N. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE). In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SOUZA, F. E. *Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNB, Brasília, 2003.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas ilóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, nov. 2006.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO (WCEFA). *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIEIRA, F. B. de A. *O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

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

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YOUNG, P. *Métodos científicos de investigación social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México, 1960.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de um projeto que tem por finalidade fazer um mapeamento de como a escola municipal e estadual está lidando com alunos especiais. Neste primeiro momento você responderá um questionário a respeito e, posteriormente, cada participante estará participando de entrevistas individuais que será realizado por mim, Tãnitha Gléria de Medeiros, aluna de mestrado, devidamente matriculada no Curso de Pós Graduação em Letras e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás. É importante ressaltar que as informações serão utilizadas em caráter confidencial e conservando o anonimato dos participantes, apenas e tão somente com objetivos de pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

Agradeço muito a sua colaboração, que tem por objetivo principal produzir conhecimentos que permitam melhor compreender como a escola da rede pública está lidando com o aluno especial.

ANEXO B

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, declaro que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e esclarecimentos do estudo pela pesquisadora Tânthia Gléria de Medeiros e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa com este questionário, e, posteriormente, a realização das gravações para fins de estudo, publicações em revistas científicas e/ou formação de profissionais. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome e assinatura do sujeito participante da pesquisa: _____

Nome e assinatura do pesquisador: _____

Questionário para os educadores

Caro(a) Professor(a),

As informações contidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa que será realizada no curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás, portanto a veracidade das respostas é imprescindível. Qualquer dúvida dirija-se a entrevistadora. Obrigada pela sua participação.

Tânthia Gléria de Medeiros

Dados pessoais:

1. Nome: _____
2. Pseudônimo para a pesquisa: _____
3. Pseudônimo para a escola: _____
4. Telefone: _____
5. e-mail: _____
6. Tempo de magistério: _____ anos.

Formação:

1. *Graduação*: _____
2. *Pós-graduação*: _____

Experiência Profissional:

Escola (s) em que trabalha

Período (s): _____

Séries que leciona: _____

Disciplina: _____ Carga Horária: _____

Outras funções exercidas na área da educação:

Função: _____ Período: _____

Função: _____ Período: _____

1. Já leu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) nº 9.394/96, capítulo V, que trata da Educação Especial?

() Sim () Não Outros: _____

2. Participa de palestras, reuniões e treinamentos sobre a educação inclusiva?

() Sim () Não Outros: _____

3. Recebeu algum tipo de preparação para lidar com alunos especiais?

() Sim () Não Outros: _____

4. Durante a sua graduação, teve algum contato com este tema?

() Sim () Não Outros: _____

5. Leu ou lê revistas e livros sobre o assunto?

() Sim () Não Outros: _____

6. Você está satisfeito?

() Sim () Não Outros: _____

7. Você se considera um educador inclusivo?

() Sim () Não Outros: _____

8. Tem reclamações ou reivindicações para melhoria do ensino de alunos especiais?

() Sim () Não Outros: _____

9. No dia-a-dia, se surgirem dúvidas sobre a deficiência em geral, você tem a quem recorrer para auxiliá-lo?

() Sim () Não Outros: _____

10. O ensino de língua inglesa é relevante para os alunos especiais?

() Sim () Não Outros: _____

11. No caso de alunos com deficiência auditiva, acha necessário a intervenção de um interprete de Libras na sua aula?

() Sim () Não Outros: _____

12. Você se sente preparado para exercer sua função docente numa escola inclusiva?

() Sim () Não Outros: _____

13. Já se fez esta pergunta: O que eu, professor, vou fazer com alunos com deficiência em minha sala, se nunca fui preparado para trabalhar com eles?

() Sim () Não Outros: _____

14. E você, o que pensa sobre o ensino de língua inglesa para os alunos especiais?

15. Você acha que o uso de tecnologias facilitaria sua prática pedagógica para trabalhar a língua inglesa com estes alunos especiais? Justifique sua resposta.

ANEXO C

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada

1. Costuma freqüentar cursos voltados para a educação inclusiva? Quais?
2. Tem conhecimento de Libras? Qual foi a sua motivação?
3. O que você entende por inclusão? A inclusão tem se tornado realidade?
4. O que você sente ao trabalhar neste ambiente eclético (alunos normais e alunos especiais)?
5. Você tem alguma dificuldade? Quais?
6. Você conhece as leis que regem a Educação Inclusiva? O que você tem a dizer sobre o que está escrito (no papel) e a sua prática no dia a dia?
7. O fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento de suas aulas? Ao planejar você considera a presença dos alunos especiais?
8. O ensino de Língua Inglesa é relevante para a educação do surdo?
9. Qual é sua opinião sobre os cursos de Letras? Preparam os futuros professores para esta realidade da escola inclusiva? Você teve este preparo?
10. Você já vivenciou alguma experiência negativa com alunos especiais?
11. Comente um pouco sobre a ausência/presença da intérprete na sala de aula de Língua Inglesa.
12. Você acha que o uso de tecnologias facilitaria a prática do professor e o aprendizado dos alunos especiais (uso de internet, CD-rooms, softwares, entre outros)?
13. O que você sugere para que a inclusão se efetive, de fato?

ANEXO D

Texto usado na aula do dia 14 de outubro de 2008



Vocabulary: *have you been taking care of your planet?:* Você está tomando o planeta?; *Waste water:* desperdiçar água; *Wear fur:* usar pele de animal; *How many of these things have you been doing?:* Quantas dessas coisas você tem feito?

1 – Responda as questões abaixo de acordo com o texto em **português**: (1.8)

a) Quais são as ações do homem que estão acabando com o nosso planeta?

b) Cite pelo menos quatro (04) atitudes que devemos tomar para ajudar o nosso

c) Explique a mensagem transmitida pela ilustração.

2 – Retire do texto, em **Inglês**:(0.8)

a) 04 palavras cognatas:

b) 01 frase que significa “Você não deveria cortar árvores.”:

c) 03 verbos modais:

ANEXO E

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Artigo 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

Artigo 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; *a língua portuguesa como instrumento de comunicação*, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (grifo meu) isso vai contra a inclusão e os direitos lingüísticos do surdo

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Direito à Educação,2004, p.119)

§2º: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Direito à Educação,2004).

ANEXO F

LEI N. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2o Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO G

PARECER Nº 17, DE 3 DE JULHO DE 2001,

Homologado pelo Ministro da Educação em 15 de agosto de 2001, concebe a educação especial como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais, devendo vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (Direito à Educação, 2004).

ANEXO H

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica

Art.8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

205

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art.18 § 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

ANEXO I

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM EDUCAÇÃO PARA TODOS

Artigo 1

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

ANEXO J

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
 - a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
 - organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
 - a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
 - UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
 - a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
 - a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
 - a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
 - a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e,

1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ANEXO K**PORTARIA N.º 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO L

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, **DECRETA:**

CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II - DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CAPÍTULO III - DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

CAPÍTULO IV - DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e

nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

CAPÍTULO V - DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

CAPÍTULO VI - DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VII - DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1o O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII - DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias

CAPÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências,

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO M**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2001.
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2001.**

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social.

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no

processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo..

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais

especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário..

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO.

Presidente da Câmara de Educação Básica