

### Resumo:

Desafio. Essa é a palavra que define a busca por um sistema inclusivo. Se fecharmos o foco para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) com alunos surdos, o desafio torna-se ainda mais complexo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) bem como a Declaração de Salamanca (1994) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), prescrevem um discurso em defesa da inclusão: mudanças de currículo, adaptações do contexto escolar, metodologias, preparação dos educadores, planejamentos. Verifica-se que o trabalho do professor é constituído por prescrições, concebidos por outros que, muitas vezes, não fazem parte do universo do processo de ensino/aprendizagem e que acaba culminando num distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado. Ao expor a fala de uma professora de inglês e de um intérprete, analiso como a prescrição acerca da inclusão se evidencia na prática. Este artigo objetiva compreender as leis e os princípios da educação inclusiva e a dicotomia teoria X prática. Observa-se que, apesar do aparato legal que apóia a Educação Inclusiva, ainda precisamos de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores. Palavras-chave: alunos surdos; políticas públicas; ensino de inglês.

### 1. Introdução

As leis existem para serem obedecidas e para dar ordem a um contexto. A partir dessa premissa, pretendo discutir neste artigo um novo olhar para o qual a escola não pode mais cegar-se: o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)\* para alunos surdos\*\* inseridos numa escola regular. O trabalho do professor, assim como muitas outras profissões, é constituído por normas, prescrições, concebidas por outros que, muitas vezes, não fazem parte do universo do processo de ensino/aprendizagem e que acaba culminando num distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado (Geraldini, 2004; Érnica, 2004; Lousada, 2004; Souza-e-Silva, 2004). O meu objetivo maior é embasado na dicotomia teoria X prática, dizer X fazer, trabalho prescrito X trabalho realizado. Diante dessa colocação surge um questionamento: e quando não há essas prescrições? Como ensinar uma LE para alunos surdos quando há um déficit de documentos prescritos nesse contexto? É muito escasso o número de pesquisas que abordem o tema ensino-aprendizagem de LE para alunos surdos (Silva, 2005; Oliveira, 2007). Sendo assim, lanço-me nesse desafio, já que devemos considerar a inclusão dos alunos com NEEs\*\*\* como parte de nosso trabalho, pois essa é uma realidade que tende a se expandir a todas as instituições do país. Ter um aluno com NEEs em nossa sala de aula de língua inglesa é uma probabilidade, daí a importância de refletir com antecedência sobre essa situação, para que estejamos minimamente conscientes das discussões referentes ao tema (Dias, 2008).

\* – A LE ou língua estrangeira é a língua aprendida ou adquirida fora do ambiente onde ela é falada como nativa. Neste estudo a língua inglesa será nossa LE. No caso da comunidade surda, a Língua Materna (LM) é a língua de sinais, a Libras. E a segunda língua (L2) é o português.

\*\* – “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” (DECRETO n.º 5626/2005). Como seu oposto, será usado o termo ouvinte, que se refere à pessoa que ouve.

\*\*\* – O termo se refere a alunos com Necessidades Educacionais Especiais e tem sido usado pelo Ministério da Educação – MEC – para identificar os alunos especiais. Esta sigla ou expressão pode ser usada para referir-se a qualquer pessoa cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou dificuldades para aprender

Desde já coloco que o discurso da inclusão envolve em primeiro lugar, o querer fazer. Não verifico aqui se esse atendimento (ensino e aprendizagem de LE) é feito com excelência, mas sim como é a difícil realidade desses profissionais da educação. É a voz daqueles que vem fazendo a inclusão dos alunos surdos no ensino de uma LE e de tantos outros anônimos que vem tentando aplicar as políticas de inclusão que são impostas, mas que não lhes trazem nenhum aporte para que possam colocá-las em prática.

Nesse artigo, tratarei em específico da inclusão na sala de aula de língua inglesa. Para analisar essa prática mostro a fala dos educadores entrevistados (professora de inglês e intérprete\* que trabalham no ensino municipal) para termos uma idéia, de como eles entendem as leis, quais são suas dificuldades, críticas e sugestões. Ao percorrer esse caminho que começa com as leis aprovadas pelo senado e executada pelo MEC e chega aos discursos dos professores que as vivem na prática, terei subsídios para verificar como a prescrição acerca da inclusão se evidencia na prática (Fidalgo, 2006). Essa exposição será feita por meio de dois vieses: das políticas públicas\*\* e da educação\*\*\* para entendermos como é o trabalho realizado desses dois participantes. A questão que abordo nesse artigo começou após a leitura do texto de Maurício Érnica, “O trabalho desterrado”, presente no livro “O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva” de Anna Rachel Machado (2004), no qual o autor coloca que nossas leis, decretos, enfim, políticas públicas, prescrevem as leis da educação brasileira sem considerar a realidade dos professores ou dos alunos. Ou, quando o fazem, consideram uma escola, um professor e um aluno ideal.

\* – 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, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

\*\* – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994) que expõe sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais; Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de Fevereiro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\*\*\* – Lei 9394/96 (LDB, capítulo V – “Da Educação Especial”); Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE/Brasil, 1998).

A pesquisa aconteceu durante os meses de setembro a novembro de 2008. Ao observar as aulas de inglês do 9º ano noturno de uma escola municipal de Goiânia, fica evidente a inquietação do professor ao perceber que não fora formado para trabalhar com a diversidade presente em sua sala de aula. Suas falas, nesse recorte, podem representar as mesmas inquietações de tantos outros profissionais das diversas áreas, principalmente no que diz respeito à falta de informação e formação.

Vitaliano (2007) mostra que as universidades ainda não se preocupam em “propiciar uma formação adequada aos futuros professores para inclusão dos alunos com NEE” (p. 404) e que “os graduandos [em Pedagogia] não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com NEE em sala de aula” (p. 406). Sobre isso a Portaria 1793/94 afirma que “Só os cursos de pedagogia e psicologia são obrigados a oferecer tais cursos [sobre educação inclusiva]”. Se Vitaliano (2007) constatou que nem os graduandos de pedagogia estavam sendo preparados para a educação inclusiva, seria o resultado semelhante nos cursos de letras?

Essa realidade está começando a mudar. Talvez pelo fato do discurso inclusivo estar tão evidente, as universidades começam a oferecer cursos e/ou disciplinas voltados para a educação dos alunos com NEE. Vale lembrar que os cursos de licenciatura precisam ampliar suas referências metodológicas, teóricas e assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática de inclusão.

Muitas vezes, diante da falta de formação e informação (Vitaliano, 2007), o professor volta-se ao que está prescrito nas políticas públicas, na Proposta Político-Pedagógica (PPP)\* da escola, no currículo, nos livros. Esse é o melhor caminho? Atrevo-me a dizer que sim e que não. Sim, porque o professor não sabe fazer diferente, não tem um norte e, por isso, recorre às leis. Não, porque fica evidente o despreparo, a má formação desse profissional que, ao se inserir no mercado de trabalho, não sabe lidar com a diversidade.

\* – É na PPP que a comunidade escolar decide quais as matérias e que projetos serão desenvolvidos na parte diversificada do currículo. Sua elaboração está garantida na LDB e tem que ser, obrigatoriamente, elaborada por todos os segmentos da escola, alunos, pais, professores, servidores, entre outros (Magalhães, 2009, p.33)

Uma vez definido o objetivo, coloco duas macro-questões que se subdividem em micro-questões, para tentar guiar esse estudo.

1. Políticas Públicas.
  - 1.1 Quais são essas políticas?
  - 1.2 O que elas prescrevem acerca da educação inclusiva?
  - 1.3 Quais são seus objetivos?
2. O discurso da professora de inglês e da intérprete.
  - 2.1 O que os participantes têm a dizer sobre as leis que prescrevem seu trabalho?
  - 2.2 Quais são suas queixas e dificuldades?
  - 2.3 Como os participantes entendem a inclusão?

Para expô-las, um caminho teórico foi traçado. Sendo assim, apresentarei algumas considerações acerca dos conceitos de trabalho prescrito e realizado com base em Érnica, Lousada e Souza-e-Silva (2004). Mais adiante, apresento, no campo das políticas públicas, as principais características da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Inclusiva (CNE/CEB, 2001). Em seguida, passo para o campo da educação, ao expor os principais pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998). Finalizando, exponho a fala do professor de inglês e da intérprete para mostrar como a prescrição acerca da inclusão se evidencia na prática.

## **2. Trabalho prescrito X trabalho realizado**

O trabalho do professor é construído por prescrições. Prescrições estas concebidas por outros que muitas vezes nem sequer fazem parte do universo do processo de ensino e aprendizagem (Geraldí, 2004) e que acaba culminando no afastamento entre o trabalho prescrito e o realizado (Érnica, Lousada, Souza-e-Silva, 2004). É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Conforme Amigues (2004) o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas (grifos do autor), que os levam a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas. Souza-e-Silva (2004) afirma que a ação do professor consiste não somente na operacionalização das prescrições, mas também em colocá-las à prova.

Lousada (2004) comenta que o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, que envolve aspectos institucionais e normativos, tanto formais como informais, que determina o trabalho do professor. Por outro lado, o trabalho realizado é a atividade que é efetivamente realizado, como uma resposta às prescrições. Enfim, o trabalho do professor se encontra entre “as prescrições impostas pelas escolas, material didático, leis, decretos etc., e a atividade – aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado” (Lousada, 2004, p. 277).

Outro autor que faz uma reflexão sobre essa temática e que me levou a redigir esse artigo foi Maurício Érnica (2004). Ele chama a atenção para tais teorizações que “supõem papéis sociais de aluno e professor idealizados” (Érnica, 2004, p. 107). Para ele, “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” (Érnica, 2004, p. 108). Mobilizada por essas questões alencados por Érnica, Souza-e-Silva, Lousada (2004), esse artigo tem por objetivo específico refletir sobre alguns discursos no campo das políticas públicas e da educação, para então compreender as atividades realizadas na voz dos participantes.

Discutirei, a seguir, as leis, regulamentações e diretrizes que guiam tanto a prática pedagógica do professor quanto os princípios da educação inclusiva. Ressalto que neste momento exporei (1.1) quais são essas políticas, (1.2) o que elas prescrevem sobre a educação inclusiva e (1.3) quais são suas orientações.

### **3. Políticas Públicas**

Vou abordar dois campos: política e educação. Primeiro, começo a expor sobre a Declaração de Salamanca (1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), para então expor algumas considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998).

#### **3.1 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca – 1994.**

O cenário da educação inclusiva ganha maior visibilidade com essa conferência realizada em Salamanca (Espanha, 1994) que teve como objetivo definir princípios políticos e práticos, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca foi um marco na proposta da inclusão, pois serviu de ponto de partida formal para a educação inclusiva ao proclamar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas”. Os caminhos da inclusão, discutidos nessa conferência, estabelece que todos os alunos permaneceriam juntos, no ensino regular, independente de qualquer diferença. O que se esperava após esse encontro era o reconhecimento das diferenças, projetos que incluíssem todos os alunos. Salamanca (1994) destaca a responsabilidade dos sistemas educativos na provisão de educação adequada a todas as crianças e orienta a escola a combater atitudes discriminatórias para ajudar na construção de uma sociedade inclusiva\* .

\* – No documento original, usa-se o termo “integração” e “escola integradora”. No entanto, no site da SEESP esses termos foram substituídos para “inclusão” e “escola inclusiva”. Neste trabalho, usarei esses dois últimos termos.

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. (Declaração de Salamanca, 1994)

A linha de ação estabelece que todas as escolas devem receber todas as crianças e que as mesmas deverão prover pedagogias para educá-las com sucesso. No caso dos alunos surdos, o documento

recomenda e reconhece que “as pessoas surdas tenham acesso a uma educação em sua língua nacional de signos” (Libras)\* . No que diz respeito à escola, sugere-se mudanças nos seguintes aspectos: “currículos, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares” (Declaração de Salamanca, 1994). Interessante observar que tais mudanças não dizem respeito só à escola, elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação.

\* – Adoto a sigla Libras (Língua Brasileira de Sinais) para designar a língua de sinais brasileira e por ser este o seu nome oficial, segundo a Lei Federal de n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5626/2005. Conforme a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, “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, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil.”

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais oferece orientações que enfocam pontos a serem considerados na inclusão de crianças com NEEs em escolas inclusivas:

Flexibilidade Curricular: a orientação é que o currículo se adapte à criança e não o contrário, além de receber um apoio instrucional desde que a criança assim o requeira.

Avaliação: o documento afirma que deve ser revisto, mas que a avaliação formativa deveria ser mantida de forma que tanto o aluno quanto o professor sejam informados do controle de aprendizagem adquirido e que auxílios sejam oferecidos para a superação das dificuldades.

Tecnologia: o uso de tecnologias deveria ser usados quando necessário para auxiliar e/ou aprimorar o sucesso no currículo escolar. Sobre isso o PCN-LE também enfatiza o seu uso (softwares, internet, hipertexto, chat – salas de bate papo, CD-ROM, multimídia, entre outros) para que a aquisição da língua inglesa (escrita, no caso dos alunos surdos) seja facilitada pelo recurso visual, bem como aprimorar as habilidades com a máquina “computador”.

Os diretores de escolas são lembrados nesse documento devido ao seu papel significativo. Mas o documento tem uma ressalva, a de que os diretores só poderiam fazê-lo “desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento”.

A preparação dos professores é outro ponto proeminente. O professor é caracterizado como um “fator chave” para o estabelecimento de escolas inclusivas. A Declaração de Salamanca (1994), afirma 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 e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (Declaração de Salamanca, 1994)

Muitas vezes a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso do sistema inclusivo é atribuída aos professores, porém, eles são apenas um dos integrantes do sistema educacional e que precisa ser auxiliado para que essa inclusão se efetive.

Entendemos que 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, os indígenas. A mensagem que é 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 & Stainback, 1999, p. 21).

No próximo item, apresento as prescrições da Resolução CNE/CEB n.º 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

### **3.2 Resolução CNE/CEB nº. 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)**

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação por meio da Comissão de Educação Básica, elaborou a Resolução CNE/CEB nº. 2. Esse documento faz menção explícita à inclusão por reestruturar os sistemas de ensino para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. As Diretrizes mencionam os instrumentos e os princípios da educação inclusiva, tais como: recursos humanos qualificados, o projeto pedagógico da escola, a característica da população, a 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”.

Pelo exposto, verifica-se que há uma rejeição da noção de integração que é entendido como uma adaptação da pessoa com NEEs à escola, ao passo que na inclusão é a escola que se adapta à criança\*. No Art. 8, item I, há uma determinação de que as escolas regulares deverão prever e prover professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Preparação esta que também é enfatizado na Declaração de Salamanca já em 1994. Ainda no Art. 8, menciona-se a flexibilização e adaptações curriculares que “considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados”. Assunto abordado também na Declaração de Salamanca (1994).

\* – Sobre a diferença entre inclusão e integração, ler o item 4 nesse artigo.

Uma questão de grande relevância para a educação inclusiva e que não fora enfatizado na Declaração de Salamanca, diz respeito à troca de informação, a 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”.

Ao aluno surdo “deve ser assegurada (...) a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como (...) a língua de sinais (...)”. A Declaração de Salamanca também já defendia essa idéia que é reforçada nessa diretriz.

Segundo essa Diretriz, o profissional preparado 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”. No entanto é algo ainda distante da realidade. São poucos os professores preparados para tamanha demanda. Exemplo disso, é a nossa professora de inglês, que não teve nenhuma orientação quando à educação inclusiva na sua graduação.

Essa resolução defende a idéia de que a educação especial não deve estar restrita a instituições voltadas especificamente para o atendimento de alunos especiais. Pelo contrário, ela deve ser inserida na rede pública regular de ensino, o que pode vir a evitar a exclusão daqueles que são tidos como diferentes.

De uma maneira breve, expus os que essa Declaração e Resolução prescrevem sobre a educação inclusiva no que diz respeito à formação dos professores, adaptações curriculares, avaliação, entre outros. Verifica-se que há muitas semelhanças entre esses dois documentos, que, de uma maneira geral, abordam os mesmos tópicos conforme exposto acima. Isso posto, passo para o campo da

educação com a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.

### **3.3 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**

A educação brasileira vem sofrendo readaptações a partir da promulgação da LDB 9394/96, Capítulo V, “Da Educação Especial”. As escolas têm sido convidadas a providenciar mudanças e adequações de forma a atender satisfatoriamente os alunos com NEEs. Subtende-se que tais mudanças e adaptações envolvem o currículo, planejamento, avaliações, espaço físico, preparação dos professores, garantias didáticas. Em outras palavras, a escola passa a ter como desafio promover o sucesso diante da diversidade.

Uma vez que a LDB 9394/96 cria um capítulo destinado à educação especial, a mesma garante que os alunos com NEEs têm direito de freqüentar uma escola e o mesmo não pode ser-lhe negado. Nesse sentido é a escola que deve ser modificada para recebê-los.

Martins (2007) afirma que a LDB 9394/96 oferece respaldo necessário ao trabalho inclusivo, ao destacar, nos Art. 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 diz que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 1998, Art. 58, inciso 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 preparadas, 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 responsabilidade é transferida para a escola: o professor é quem deve fazer a identificação das dificuldades do aluno, a escola é quem deve fazer adaptações no currículo, no planejamento, na avaliação.

Sendo assim, cabe à escola preparar todo o seu corpo docente sobre como receber as pessoas com deficiência, como adequar recursos, dentre outros. Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008), a LDB apresenta um avanço em quatro aspectos: deixa de perceber a Educação Especial com uma educação para deficientes; preconiza que a Educação Especial deva acontecer preferencialmente no ensino regular (com caráter inclusivo); rompe com o conceito de Educação Especial voltado para ações medicalizadas; preocupa-se com a formação de professores.

No artigo 59, inciso III, determina que o professor preparado é aquele “(...) com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados (...)”. Mais uma vez, um documento determina a preparação dos professores, ou seja, é notória a necessidade de formação do 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, exponho algumas considerações acerca de outro documento importante para a educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Como meu foco centraliza-se no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, vou analisar 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.

### 3.4 Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o intuito de se “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN-LE, 1998). Os PCN-LE representam um norte para os professores de inglês. Com base nele e diante do discurso da educação inclusiva, surge um questionamento: como trabalhar os conteúdos relacionados às especificidades das licenciaturas adaptadas às características dos alunos com NEEs?

Recorrendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998) (Brasil, 1998) estes afirmam 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. (PCN-LE, 1998, p. 87). 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. (PCN-LE, 1998, p. 65). Uma primeira tentativa de aproximá-los (ao uso da língua inglesa) é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. (PCN-LE, 1998, p. 65).

A importância do seu aprendizado é reconhecida pelos PCNs e está dito na página 38 que “é indispensável que o ensino da Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho” e vai promover “um acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia”. Tais colocações reafirmam ainda mais a relevância do ensino de LE nas escolas.

Da mesma maneira que cada aluno apresenta suas particularidades e especificidades, cada disciplina escolar também. Sendo assim, observo que não há uma prescrição sobre como o professor de inglês deve agir e/ou repensar o ensino dessa matéria com alunos com NEEs, nesse estudo, os surdos. Diante de tantos documentos que norteiam (ou até mesmo desnorteiam) a educação brasileira, por que não temos uma que esclareça e oriente o professor de inglês nesse contexto? A professora desse estudo não teve nenhuma preparação para atender, trabalhar a língua inglesa com alunos surdos.

Ao constatar essa realidade, surge a importância de entendermos a sua fala para compreender como está o trabalho realizado na sala de aula de língua inglesa. Até que ponto esse trabalho está em consonância com o prescrito se não temos um prescrito? E mais, como exigir do professor melhorias se o mesmo não fora preparado para tal realidade e nem sequer tem uma prescrição sobre sua disciplina no âmbito da educação inclusiva? Quem será de fato o incluído: o aluno ou o professor? Não pretendo responder a todas essas indagações, mas lanço-as como indagações para pesquisas futuras.

Geraldi (2004) nos faz refletir sobre até que ponto nossa aula é um acontecimento para os nossos alunos. Como uma aula de inglês pode ser um acontecimento para os alunos surdos inseridos numa classe regular? Não questiono, nesse estudo, a prática do professor de inglês e muito menos a escola. O meu questionamento refere-se às leis e documentos que prescrevem sobre a inclusão sem considerar a realidade e o cotidiano da sala de aula (Érnica, 2004).

Voltando aos PCN-LE (1998), um dos objetivos do mesmo é que os alunos sejam capazes de “ter atitudes de solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças, respeitando o outro (PCN-LE, 1998, p. 7). Sobre a 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 (...) (PCN-LE, 1998, p. 38)

e uma abertura para o mundo nas esferas comercial, cultural, científico, político e turístico. Os PCN-LE abordam as limitações e condições do ensino desse idioma nas escolas brasileiras ao expor 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.(PCN-LE, 1998, p. 24)

Sobre isso 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 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. 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 (PCN-LE, 1998, p. 21). Da mesma forma, Fidalgo (2006) 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. (Fidalgo, 2006 p.21).

Embora tais condições estejam explícitas em um documento que representa uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, a mesma situação é mencionada pela professora desse estudo (que veremos na parte de análise dos dados) como um impedimento à melhoria da inclusão, da inserção de alunos surdos no ensino regular e na aprendizagem da língua inglesa, bem como outras disciplinas.

Nesse item sobre políticas discutimos as principais premissas de dois documentos no viés das políticas públicas e também de dois outros no viés da educação. De maneira geral, todos enfocam sobre a importância de preparar os professores para atuarem na diversidade além de mencionarem as adaptações curriculares e o papel da escola em se adequar para receber e oferecer um ensino de qualidade aos discentes com NEEs. A seguir apresentaremos as principais diferenças acerca dos termos inclusão e integração, pois ambos ainda geram dúvidas e polêmicas.

#### **4. Metodologia**

Ao realizar este artigo, optei por recorrer aos métodos qualitativos de análise. O termo “pesquisa qualitativa” é usado como um termo do tipo guarda-chuva para se referir a várias estratégias que têm as seguintes características: coleta de dados, perguntas de pesquisa, pesquisadores, coleta de dados feita por meio de contato com os sujeitos, nos lugares onde eles normalmente passam seu tempo, tais como a sala de aula.

Essa escolha justifica-se por não se empregar as técnicas de observação participante e de entrevista intensiva da forma como são utilizadas nos estudos etnográficos, e também por que parte das perspectivas dos participantes para examinar os propósitos, os significados e as interpretações do ensino. Devido ao número pequeno de participantes, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994).

##### **4.1 O contexto da pesquisa**

Pelo fato da pesquisadora trabalhar na rede municipal de ensino, uma escola municipal foi escolhida.

A mesma localiza-se na região sudoeste de Goiânia, no Setor União. A sala pesquisada pertence ao EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e é da 8ª série ou 9º ano noturno. Foram usados instrumentos como a gravação em áudio, a entrevista oral e por escrito com a finalidade de esclarecer e aprofundar algumas questões observadas e o diário, utilizado por mim, pesquisadora, para registrar minhas impressões acerca de acontecimentos típicos desta sala de aula em particular.

#### **4.2 Os participantes**

Participaram desse estudo uma professora de inglês e uma intérprete que atuam no ensino regular inclusivo. O quadro a seguir fornece maiores informações sobre os participantes desse estudo:

#### **NOME FUNÇÃO OBSERVAÇÕES**

Alice 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 anos.

Drika Professora de inglês. É formada no curso de Letras – Português/Inglês e exerce a profissão há treze anos. Não possui pós-graduação. Afirmo participar de palestras, reuniões e congressos sobre educação especial, mas que durante a graduação não teve nenhum contato com o tema. Tem reclamações para a melhoria do ensino inclusivo e que ainda apresenta muitas dúvidas quanto à sua prática pedagógica nesse ambiente eclético.

Uma vez conhecida as participantes dessa pesquisa, vou relatar suas falas, angústias e questionamentos quanto a esse novo desafio, a educação inclusiva e o ensino de inglês para alunos surdos.

#### **5. Análises dos dados**

Como nesse estudo meu interesse não era pela forma lingüística e sim pelo conteúdo, as transcrições não foram feitas verbatim. Para que a leitura das falas transcritas ocorra de maneira fluida, eliminei algumas expressões como, por exemplo, ahã, pois é, né, ah?, Em alguns momentos, estruturas foram corrigidas. A seguinte simbologia foi usada:

Transcrição Indica...

... Pausa

(...) Trechos suprimidos

[comentário] Comentários da pesquisadora

Nesse momento as opiniões e colocações dos participantes serão expostas. Alguns pontos serão considerados, como por exemplo, (1.1) o que os participantes têm a dizer sobre as leis que prescrevem seu trabalho; (1.2) quais são suas queixas e dificuldades; (1.3) como os participantes entendem a inclusão.

##### **5.1 Análise quanto o trabalho prescrito e realizado na fala da professora Drika.**

Antes de tudo é válido salientar que o objetivo das políticas atuais é garantir uma educação para todos. Assim, não só os surdos como também os cegos, deficientes físicos, negros, índios, brancos, pobres tem acesso à escola. Na escola estudada isso se evidencia, pois além dos alunos surdos, há deficientes físicos, visuais e mentais. Embora o foco seja dado aos alunos surdos que frequentavam essa sala de aula (9º ano noturno), nela também havia um deficiente visual. Pelo menos nessa escola, o que a LDB propõe no Capítulo V, Art. 58, bem como a Resolução CNE/CEB nº. 2 (Art. 2) e ainda a Declaração de Salamanca, é de fato uma realidade louvável, uma vez que as portas estão abertas à todos.

Sobre a educação dos surdos, as referidas políticas buscam enfatizar a importância “da linguagem

de signos como meio de comunicação entre surdos” (Declaração de Salamanca, 1994) e a “eliminação de barreiras (...) nas comunicações (...) mediante a utilização de linguagem e códigos aplicáveis como (...) a língua de sinais” (CNE/CEB, 2001, Art. 12, inciso 2). A professora Drika, percebendo essa importância afirma que: “estou fazendo esse curso de aperfeiçoamento para a língua de sinais e cada vez que eu faço curso eu aprendo mais”.

Pelo exposto, percebo que a professora de inglês em questão, entende a importância da comunicação não só na língua alvo (inglês), mas também na língua de sinais. Para tanto, buscou, por iniciativa própria, aprendê-la, ou seja, ela seguiu as orientações das políticas acima. Quando questionada sobre como ela entendia o termo ‘inclusão’, a mesma disse:

Inclusão é isso: é eles serem aceitos pela sociedade, pela escola, pelos colegas. Graças a Deus eles são aceitos. Criança não tem essa separação, essa discriminação. (...) E todo mundo começa a perceber a importância do intérprete na sala, a importância dele na escola.

Nesta fala, além de expor sua opinião sobre inclusão, Drika também abre uma ressalva bastante pertinente: “a importância do intérprete na sala”. A lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe sobre a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais e de guias-intérpretes para facilitar qualquer tipo de dificuldade de comunicação. Essa professora de inglês, na fala a seguir, também menciona sobre como o intérprete era visto sem a sua importância devida ao dizer que esse trabalho era uma “dobra” na rede municipal. Mas, imediatamente ela já 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 irá formar profissionais de fato preparados para interpretar as aulas, inclusive as aulas de inglês. Outra limitação interessante sobre a profissão intérprete, diz respeito à sua instabilidade na função, pois sua ação depende da presença do aluno surdo. Vejamos tais colocações na fala de Drika:

Porque até então, o curso de Libras, no caso da prefeitura, era dobra. 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.

Os PCN-LE (1998) 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” (PCN-LE, 1998, p. 24). Embora tais condições estejam explícitas em um documento que representa uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, a mesma situação é mencionada pela professora como um impedimento à melhoria da inclusão, da inserção de alunos surdos no ensino regular e na aprendizagem da língua inglesa, bem como outras disciplinas. Dessa forma, a fala de Drika abaixo expõe essa dificuldade:

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.

A professora se sente limitada, pois ela tem em média 30 alunos na sala, e em alguns casos, a intérprete não estava presente. Diante dessa situação ela sentia uma necessidade de dar uma explicação enxuta da aula de inglês, pois a mesma além de ensinar inglês para a sala, sentia-se na obrigação de interpretar na língua de sinais alguns acontecimentos, mas como ela mesma disse, de forma “enxuta”.

A Declaração de Salamanca, no item 24, declara sobre as mudanças que um sistema inclusivo exige, a saber, “currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares” (Declaração de Salamanca, 1994, item 24). A mesma orientação é

ênfâtizada nas Diretrizes Nacionais para a Educaçãõ Especial na Educaçãõ Básiãa, no Art. 8, item III que prevê a “flexibilidade e adaptações curriculares (...) metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados (...)”. Sobre a questãõ do planejamento e adaptações na diversidade a professora expõee que leva em consideraçãõ a presenãa dos alunos surdos durante a preparaçãõ das aulas.

Nãõ vou dizer 100% nãõ, mas um pouco. E esse planejamento nãõ é escrito e nem no diário registrado essa questãõ da particularidade deles. Entãõ o planejamento pelo menos que eu tento fazer é voltado um pouco para eles. Nãõ vou dizer que é 100% nãõ porque tem os demais, nãõ é? Entãõ esse papel seria o papel da intérprete, ele ia acrescentar muito no plano de aula.

Embora ela diga tentar fazer um planejamento “voltado um pouco para eles” [alunos surdos], ela confessa que nãõ o faz em sua totalidade (“nãõ vou dizer que é 100%”), pois tem os outros alunos, os ouvintes. Pelo exposto percebemos a dificuldade que os professores enfrentam para fazer essas adaptações, uma vez que nãõ foram preparados para tal. Assim como Silva (2005), nãõ é possível falar em igualdade de acesso à escola sem que, antes, ela passe por algumas mudanãas, como a qualificaçãõ dos professores, reformas curriculares, estudo e introduçãõ de elementos da cultura surda no ambiente da escola. Ainda sobre isso, Oliveira (2007) acrescenta que:

(...) grande parte dos professores nãõ se encontra preparada para ajustar sua prátãica pedagógica quanto à adequaçãõ do conteúdo, metodologia, procedimentos, atividades de interaçãõ, avaliaçãõ etc.; levando ao conseqüente comprometimento da aprendizagem significativa do aluno. Faz-se entãõ necessáριο levar a todos aqueles que se encontram envolvidos com a questãõ da educaçãõ do surdo o conhecimento necessáριο para lidar com esta delicada questãõ. (Oliveira, 2007, p. 5)

Todos os documentos aqui analisados mencionam sobre a relevância da preparaçãõ dos profissionais da educaçãõ inclusiva. Na LDB, Art. 59, item III, diz que os sistemas de ensino assegurarãõ aos educandos com NEE “professores com especializaçãõ adequada em nível médio ou superior”. Já a Declaraçãõ de Salamanca ênfatiza a preparaçãõ dos professores “como um fator chave na promoçãõ de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”, para que “exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptaçãõ do currículo e na instruçãõ no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos bem como no sentido de colaborar com os especialistas e colaborar com os pais”. O mesmo assunto é reforçado pela CNE/CEB n.º 2, Art. 8 que reafirma sobre a capacitaçãõ e especializaçãõ dos professores das classes comuns e da educaçãõ especial.

Diante desses discursos que prescrevem sobre a capacitaçãõ dos professores, a fala de Drika, a seguir, mostra um distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado, pois a mesma teve que procurar preparaçãõ por conta própria uma vez que sua graduaçãõ em Letras nãõ ofereceu nenhum aporte à educaçãõ inclusiva.

Nãõ. Nãõ tive essa preparaçãõ, meu interesse foi mesmo porque minha amiga me falou “vamos fazer e tal” e eu falei “vamos” e acabei gostando, fazendo, acontecendo [ao buscar o curso de Libras]. Ainda sobre essas adaptações que a escola deve prevêee e prover, ao ser questionada sobre seu conhecimento das polítãicas públicas acerca da inclusãõ e sua prátãica de sala de aula, sua fala é muito perturbadora, pois pode representar a voz de tantos outros profissionais anônimos da educaçãõ e que deixa transparecer a discrepância entre teoria e prátãica. Porém, a mesma ênfatiza que a inclusãõ tem se tornado realidade, o que representa um fator positivo.

No papel deixa claro a importância do intérprete. A realidade é que muitos nãõ têm intérprete nas escolas. Os meninos [surdos] sãõ assim, muitas vezes jogados mesmo. É voltar mais o interesse deles, para eles. Porque o PPP fala dessa inclusãõ, o PPP, ele defende essa inclusãõ e é só no papel, nãõ é verdade? Você pode olhar o PPP daqui, de todas as escolas municipais tem sobre a inclusãõ e pouco se faz sobre a inclusãõ (...). Tem muita coisa a ser mudada. Só é bonito no papel. A realidade é totalmente diferente.

Podemos inferir, com base na Declaração de Salamanca que ressalta a preparação dos professores como “fator chave” para o sucesso da escola inclusiva, que a política de inclusão escolar, na prática, emperra. Isso porque, dentre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber os alunos surdos e sua capacitação é pré-requisito para transformar sua prática educativa. O importante é continuarmos tentando e persistindo para traçarmos um longo e árduo caminho.

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

“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” É complicado mesmo e constitui um desafio para os sistemas 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.

Quando ao ensino de inglês, uma vez que a LDB torna obrigatório o ensino de pelo menos uma LE a partir do 5º ano 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 (...) (PCN-LE, 1998, p. 38). Drika confirma essa prescrição ao revelar a importância do ensino de LE para alunos surdos.

É relevante sim, porque eles vão aprender uma língua, eles interessam pela língua estrangeira porque isso é um desafio. Eles têm que entender que a 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.

Sabidamente a professora lembra que a língua de sinais é a primeira língua da comunidade surda, sendo a língua portuguesa a sua segunda. Sendo assim, a LE representa a terceira língua. Essa situação é explicada por Oliveira (2007) como sendo um delta lingüístico:

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 a 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. (Oliveira, 2005, p. 70)

Os PCN-LE enfatizam que o ensino da leitura deva ser enfatizado, já que é a habilidade exigida em provas, exames e vestibular. E, na fala de Drika, os alunos surdos “conseguem ler, entender o que está escrito ali.” Nesse recorte, conhecemos a professora de inglês, Drika e entendemos como a mesma vive e trabalha com a inclusão. Passo agora a expressar a voz da intérprete Alice.

## **5.2 Análise quanto o trabalho prescrito e realizado na fala da intérprete Alice.**

Alice é intérprete há três anos, mas trabalha com educação há 22. Sua experiência nos responde muitos questionamentos. Uma de suas contribuições foi-nos explicar como é a tradução em Libras, explicação esta muito interessante e que pode nos auxiliar no entendimento desse “delta lingüístico” exposto por Oliveira (2007). 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, ela faz questão de frisar que durante a aula de língua inglesa, não havia a tradução de “inglês – português – Libras” e sim que era apenas “inglês – Libras”. Para exemplificar, ela mostra como se faz a tradução/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 muito esclarecedora, pois muitos podem não ter conhecimento do como é o trabalho do intérprete na aula de língua inglesa.

Outro momento interessante da fala de Alice diz respeito ao interesse dos surdos em aprender uma língua estrangeira, no caso, o inglês. E, diante de sua experiência, ela até cria uma hipótese para justificar tamanho interesse.

Eu já comentei com muita gente, como que eles [surdos] gostavam mais de inglês. Porque o inglês é mais fácil de escrever e como a gente já ia de Libras para o inglês, então eles adoravam.