

COMO A PRESCRIÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS SE EVIDENCIA NA PRÁTICA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS E UM INTÉRPRETE?

Tânitha Gléria de Medeiros (PG/FL)
Profa.Dra. Maria Cristina Faria Delacorte Ferreira (FL)
Universidade Federal de Goiás
Pós graduação em Letras e Linguística
Comunicação
Estado e políticas educacionais

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 (2001) bem como a Declaração de Salamanca (1994) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), prescrevem um discurso em defesa da inclusão. Verifica-se que o trabalho do professor é constituído por prescrições, concebidos por outros que 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. Observa-se que, apesar do aparato legal que apóia a Educação Inclusiva, ainda precisamos de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores.

Palavras-chaves: alunos surdos; aprendizagem de inglês; políticas públicas.

1. Introdução

Pretendo discutir neste artigo sobre o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) para alunos surdos inseridos numa escola regular. Ressalto que a LE 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.

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 (Geraldi, 2004; Érnica, 2004). Diante dessa colocação surge um questionamento: e quando não há essas prescrições? É muito escasso o número de pesquisas que abordem o tema ensino-aprendizagem de LE para alunos surdos (Silva, 2005; Oliveira, 2007).

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 verificar como a prescrição acerca da inclusão se evidencia na prática (Fidalgo, 2006). Essa exposição será feita por meio das políticas públicas: Declaração de Salamanca (1994) e Resolução CNE/CEB n.2; e da educação: Lei 9394/96 (LDB, capítulo V – “Da Educação Especial”) e Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE/Brasil, 1998).

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 seguir, apresento as principais características da Declaração de Salamanca (1994) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Inclusiva (CNE/CEB, 2001). Em seguida, exponho 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, apresento a fala do professor de inglês e da intérprete.

2. 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 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). Essa Declaração 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.

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.

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. Resolução CNE/CEB n.º 2

Esse documento, elaborado em 2002, 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.

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 além de mencionar a flexibilização e adaptações curriculares.

Uma questão abordada 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 (...)”. 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”.

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. 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.

4. 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 necessidades educacionais especiais (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.

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. 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.

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.

5. 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). 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?

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 desnor-teiam) a educação brasileira, por que não temos uma que esclareça e oriente o professor de inglês nesse contexto? Ao constatar essa realidade, surge a importância de entendermos a fala dos participantes 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?

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)

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.

6. Metodologia

Ao realizar este artigo, optei por recorrer aos métodos qualitativos de análise 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.

A pesquisa foi feita em uma escola municipal localizada na região sudoeste de Goiânia, no Setor União, durante os meses de setembro a novembro de 2008. A sala pesquisada pertence ao EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos). Como instrumentos foram usados gravação em áudio, a entrevista oral e por escrito e o diário. Neste artigo, utilizo a transcrição da aula que ocorreu no dia 14 de outubro de 2008 no qual os alunos discutiam o texto “*Have you been taking care of your planet?*”. Participaram desse estudo uma professora de inglês (Drika) e uma intérprete (Alice). Como nesse estudo meu interesse não era pela forma lingüística e sim pelo conteúdo, as transcrições não foram feitas *verbatim*. A seguinte simbologia foi usada: ... para pausas; (...) para trechos suprimidos; [comentário] para comentários da pesquisadora.

7. Análise quanto o trabalho prescrito e realizado na fala da professora Drika.

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”.

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.

Os PCN-LE (1998) apontam as limitações e as condições do ensino da língua estrangeira nas escolas. A mesma situação é mencionada pela professora como um impedimento à melhoria da inclusão. 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”.

Sobre a questão do planejamento e adaptações na diversidade a professora expõe que leva em consideração a presença dos alunos surdos durante a preparação das aulas.

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.

A fala de Drika, a seguir, mostra um distanciamento entre o trabalho prescrito e o realizado, pois a mesma teve que procurar preparação por conta própria uma vez que sua graduação em Letras não ofereceu nenhum aporte à educação inclusiva.

Não. Não tive essa preparação, 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 prevê e prover, ao ser questionada sobre seu conhecimento das políticas públicas acerca da inclusão e sua prática de sala de aula, sua fala é muito perturbadora e deixa transparecer a discrepância entre teoria e prática. Porém, a mesma enfatiza que a inclusão tem se tornado realidade, o que representa um fator positivo.

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

Na citação a seguir, a professora 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. Quanto ao ensino de inglês, para os PCN-LE (1998) “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 (...)” (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.

8. 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 ao frisar que durante a aula de língua inglesa, não havia a tradução de “inglês – português – Libras” e sim que era apenas “inglês – Libras”. 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. E você já percebeu que inglês tem também algumas palavras que troca de lugar com o português? E em Libras também. Porque às vezes você vai falar assim “eu sou surdo” aí você fala só “eu surdo” e em inglês também, não é? Inglês não tem “eu sou surdo”. Então isso eu fui lendo algumas coisas e descobri que o inglês tem mais a ver com a Libras do que o português pelo fato da formação das frases. Entendeu? Não é igual, mas é bem mais semelhante do que o português. Então esse é o motivo que eles gostam mais. Que eu vi e descobri.

(...) Não tem nenhum que não goste de inglês

(...) Eu, por exemplo, nunca consegui aprender inglês, eu não consigo aprender inglês. E eles tem a maior facilidade, ele [um dos alunos surdos] me ensinava inglês (...).

Nesses três momentos de fala, percebemos o quanto os alunos surdos gostam de aprender inglês. Pelo exposto, fica evidenciado que o ensino de LE para alunos surdos deve ser visto como uma oportunidade de identificação e apropriação de valores culturais e sociais, ou seja, oferece e permite aos alunos uma abertura a outras culturas.

Esta importância fica evidenciada na fala dos alunos surdos que, no questionário, responderam que gostam muito de estudar inglês e também na fala da intérprete Alice.

As colocações de Alice são muito importantes para acabar com qualquer preconceito de que a LE seria irrelevante para esse público. Acredito que, com o advento das políticas públicas, com o crescente número de trabalhos nessa área (Ensino e aprendizagem de LE na educação inclusiva) e com a conquista da Lei 10.046 que definiu Libras como a língua oficial da comunidade surda, os profissionais da educação vão conseguir melhorar, aprender e oferecer um ensino de qualidade para esse público. Sobre isso, Alice fornece-nos uma dica de como facilitar essa aprendizagem. E mais, ela afirma que tal dica não se refere somente ao ensino de uma LE, mas de qualquer outra disciplina.

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 mesmo falam.

Como intérprete há três anos, Alice fala sobre a importância do intérprete:

Sem sombra de dúvida. Por isso, para garantir essa importância, há uma lei federal. Imagina a vida deles antes disso [sem a presença da intérprete na sala de aula]? Até eles chegarem onde eles estão? O tanto que foi difícil, muito difícil.

Esta colocação está em consonância com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e com o Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais e da Formação do tradutor/intérprete de Libras. A presença do intérprete, como bem disse Alice, é garantido por uma lei federal e o mesmo não pode ser negado ao aluno surdo que frequenta o ensino regular.

Quando indagada sobre a questão das diferenças entre teoria X prática, trabalho prescrito X trabalho realizado, sua fala não é muito diferente da fala de Drika, o que nos deixa preocupados ao perceber mais uma vez o distanciamento entre teoria e prática. Ela realça que “Como toda a lei, acho até que não é diferente muito, ela não é cumprida... integralmente”. O que pode nos confortar é a palavra “integralmente”. Pelo exposto, podemos inferir que a inclusão acontece, sim, porém não em sua plenitude. Se pelo menos está acontecendo, isso já representa um fator positivo para que a mesma cresça e melhore.

A questão da formação dos professores também é mencionada por Alice:

Se você tiver o caminho de ensiná-los, eles aprendem de tudo. De tudo. Mas na maioria dos professores (...) que eu encontrei na rede municipal (...) eles não acreditam no aprendizado deles. A gente ouve tanta reclamação do professor. 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.

Além de mostrar a falta de preparado 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 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?

Nesse recorte, o professor, no dizer popular “tem que se virar!”. Como saber se ele consegue lidar com a inclusão se não teve essa prática prevista no currículo da graduação? Disso, infere-se 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. E, sobre isso, Alice nos ajuda ao dizer 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. 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.

Diante do mundo globalizado no qual o tema da inclusão está cada vez mais recorrente, somados ao aumento significativo de ingressos de alunos com NEEs no ensino regular, faz-se necessário 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.

9. Considerações Finais

Desafio. Essa é a palavra que define a busca por um sistema inclusivo. Será que sabemos lidar com o inusitado, com o novo? Seria isso um desafio para o professor de língua inglesa? Atrevo-me a dizer que sim. E mais, não só para o professor de LE, como também para o intérprete e qualquer outro profissional, pois a inclusão envolve, em qualquer perspectiva, não só a pedagógica, uma mudança de paradigmas.

Isso implica que, nós, professores, devemos mudar, repensar, refletir concepções que estão “cristalizadas”. Nós fomos ensinados e preparamos a enfrentar um contexto que vê o aluno como ideal. Não é tarefa fácil mudar algo tão enraizado em nossas práticas. Isto gera medo, insegurança e desconforto. Diante do novo somos obrigados a sair da “zona de conforto”, ou seja, temos (sociedade) que nos adaptar às novas exigências conforme prescritas nos documentos que norteiam a educação brasileira. A escola não pode mais ignorar esta realidade, a educação inclusiva.

Inclusão não é mudança ou transferência dos alunos com necessidades educacionais especiais de uma escola especial para uma escola inclusiva (regular). Não é só jogá-los neste novo espaço. É um processo complexo.

Ponto de partida ou ponto de chegada? O ponto de partida seria mesmo a preparação do professor, pois é ele quem vai receber e formar o aluno com NEEs. A Declaração de Salamanca foi muito sábia ao definir, em 1994 (há 15 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 LDB 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 enfatiza duas palavras para os professores: “capacitados e especializados”.

Ao analisar como a prescrição acerca da inclusão se evidencia na prática, analisei, na voz de Drika e Alice, como isso ocorre. Diante disso, o professor que não teve

preparação para adequar sua matéria e sua prática para atuar na diversidade, segue o que está prescrito nas leis e políticas públicas, mas não porque acredite que este representa a resposta certa para seus questionamentos e incertezas. Simplesmente, porque não sabe fazer diferente. Quem é de fato o incluído: o professor ou o aluno? Verifica-se, portanto, que apesar do aparato legal que apóia a Educação Inclusiva, ainda precisamos de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores.

Almejo que a experiência aqui relatada possa ser associada a outras experiências de semelhante linha de ação e transforme-se em um convite a outros professores e pesquisadores que se dediquem ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira numa educação inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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.

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

_____. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001

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

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

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

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem de Inclusão/Exclusão Social-Escolar, na História, nas Leis e na Prática Educacional**. Tese de Doutorado da PUC/SP. São Paulo: 2006

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

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

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 de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, junho, 2007.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. Dissertação de Mestrado Defendida e Aprovada no Programa de Linguística Aplicada da UnB, 2005.