

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ALINE GOMES SOUZA

**O ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA DO 7º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA DE GOIÂNIA**

Goiânia
2010

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Aline Gomes Souza		
E-mail:	zagucha1@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do autor	PUC-GO		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO CNPJ:
Título:	O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia		
Palavras-chave:	etnografia, ensino de inglês, escola inclusiva, interação, jogos.		
Título em outra língua:	English teaching and learning in a 7 th grade group of a public inclusive school in Goiania		
Palavras-chave em outra língua:	ethnography, English teaching, inclusive school, interaction, games		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (20/09/2010)			
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello		
E-mail:	demello@letras.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ ☒ **total** ☐ **parcial**

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____

☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Aline Gomes Souza
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08 / 11 / 2010

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

ALINE GOMES SOUZA

**O ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA DO 7º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA DE GOIÂNIA**

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

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.
Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Goiânia
Faculdade de Letras da UFG
2010

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

S729e Souza, Aline Gomes.
O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia [manuscrito] / Aline Gomes Souza. - 2010.
xiii, 195 f.

Orientadora: Profª. Drª. Heloísa Augusta Brito de Mello.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de quadros, abreviaturas, siglas e convenções.
Anexos.

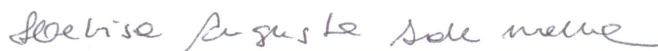
1. Etnografia 2. Ensino de inglês 3. Escola inclusiva 4. Interação
5. Jogos. I. Título.

CDU: 811.111(817.3)

ALINE GOMES SOUZA

**O ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA DO 7º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA DE GOIÂNIA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 20 de setembro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



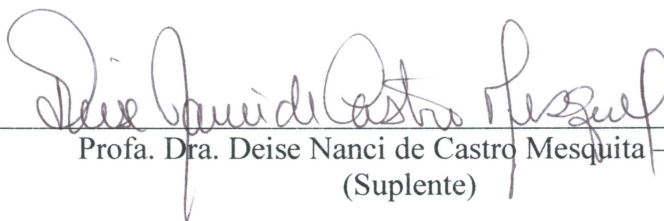
Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
(Presidente da Banca)



Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB



Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte – UFG



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – UFG
(Suplente)

Ao meu pai e à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Darci, pelo amor e dedicação.

Ao Fabrízio, companheiro incondicional, pelo amor, carinho e doçura.

Ao Pierre e à Doriane, irmãos afetuosos, e aos seus respectivos familiares, pelo apoio.

Aos meus queridos sobrinhos, Gabriel, Danilo e Lara, pelos sorrisos compartilhados.

Ao vovô Adelino, pelas falas bonitas.

À Daniela Rodrigues e à Cláudia Valente, parceiras de sempre, pelas valiosas contribuições.

À professora Heloísa Augusta Brito de Mello, pelas falas instrutivas e doces e pela disposição para orientar-me com afinco.

À querida professora Deise Nanci de Castro Mesquita, pelo entusiasmo, carinho e conselhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, pela colaboração.

E a todos os seres sencientes do universo, pela energia positiva que sustenta a vida infinita de todas as palavras que ensinam.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À ORIENTADORA,

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello,
pela impecável orientação e pelo carinho.

À BANCA DE QUALIFICAÇÃO,

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte,
pelas sugestões e comentários.

À BANCA DE DEFESA,

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte,
por terem aceitado participar da banca examinadora deste estudo.

À PROFESSORA

Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita,
pelo incentivo e carinho.

À DIRETORA, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA FOCALIZADA NESTE ESTUDO,

pela acolhida e por colaborarem para que este trabalho se concretizasse.

AOS ALUNOS E ÀS PROFESSORAS DA SALA DE AULA DO 7º ANO,

participantes privilegiados deste estudo.

RESUMO

Este estudo, de natureza etnográfica, investiga uma sala de aula de inglês de uma escola estadual inclusiva localizada na região central de Goiânia. Inicialmente, a escola funcionava como escola especial para surdos, mas, com o advento da política atual de inclusão, passou recentemente a acolher também alunos ouvintes e com outras necessidades especiais, razão pela qual tem sido denominada “escola inclusiva ao inverso”. Tendo em vista esse contexto, buscou-se compreender: (i) as expectativas da direção, de alguns professores e de outros membros da comunidade em relação ao ensino de inglês; (ii) como as aulas de inglês acontecem regularmente na turma do 7º ano nesta escola; (iii) quais atividades favorecem a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de inglês. Para tais objetivos, foram adotados os princípios metodológicos da etnografia educacional e a teoria sociocultural vygotskyana. Os dados sugerem que a passagem de escola especial para a “escola inclusiva ao inverso” tem levado a comunidade a buscar novas orientações e práticas pedagógicas, considerando a necessidade de adaptação a essa nova realidade. Outro fato constatado é o de que as aulas de inglês dessa turma do 7º ano acontecem geralmente sem muita interação e a cópia é a atividade de ensino-aprendizagem mais recorrente nessa sala de aula. Observou-se ainda, em sala de aula, que os jogos com vistas à aprendizagem de vocabulário são atividades que podem mudar a realidade do ensino desse idioma nesse contexto, por conterem as condições necessárias para proporcionar movimentos no comportamento mental desses alunos e favorecer a aprendizagem.

Palavras-chave: etnografia, ensino de inglês, escola inclusiva, interação, jogos.

ABSTRACT

The present ethnographic study aims to investigate a particular classroom of English learners in a public inclusive school located at the central area of Goiania. The school firstly comprised deaf students; however, due to the present policy of inclusion, the school now admits students who are listeners and students with other kinds of special needs. That is the reason why it has been called “reverse inclusive school”. Focusing on this context it has been tried to comprehend: (i) the expectations of the school director, some teachers and other community members towards English language teaching and learning in a special educational context, that is, in a school that provides education to students with special needs; (ii) how the English classes usually happen in the 7th grade of this school; (iii) what sort of activities encourage the participation of the students with special needs in the English classes. In order to reach these goals, education ethnographic methods have been adopted along with sociocultural vygotskian theory. Data suggests the status swift from special school to “reverse inclusive school” lead community to search for new pedagogic practices and orientation as a strategy to adapt to a new reality. It is important to highlight the lack of interaction in this 7th grade group in which copping appears to be the main teaching-learning activity. Apart from that, in the classroom, games aiming to develop vocabulary can change reality of English teaching in this very context once there are enough conditions to offer changes in these students mental behavior and enable learning process.

Keywords: ethnography, English teaching, inclusive school, interaction, games.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
CONVENÇÕES	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – DELINEANDO O FAZER METODOLÓGICO	18
1.1 A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	18
1.2 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO DOS DADOS	21
1.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES	26
CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO	29
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE CONTENDA	29
2.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva	30
2.1.2 A questão legal da inclusão hoje	31
2.1.3 A história da Educação Especial no Brasil: antes do paradigma inclusivo	47
2.1.4 O que dizem alguns teóricos	49
2.1.5 O aluno surdo na perspectiva da escola inclusiva	56
2.1.6 Abordagens utilizadas no ensino do surdo	66
2.1.7 Um pouco da história do Ensino Especial em Goiás	68
2.2 CONCEITOS VYGOTSKYANOS: UMA PERSPECTIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	72
2.2.1 Alguns pressupostos vygotskyanos	72
2.2.2 Os jogos e o papel do brincar no desenvolvimento da criança	86
2.2.3 Vygotsky e o ensino de línguas	95
CAPÍTULO 3 – DIALOGANDO COM OS DADOS	100
3.1 COMPREENDENDO A ESCOLA ANTES E DEPOIS DA INCLUSÃO: UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O CAMPO DA PESQUISA	101
3.1.1 A criação e o funcionamento da escola: de especial a inclusiva	101
3.2 COMPREENDENDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA	133
3.2.1 As expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês	134
3.2.2 O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano	142
3.3 COMPREENDENDO OS JOGOS NA SALA DE AULA DO 7º ANO	149
3.3.1 Jogo I	151
3.3.2 Jogo II	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cronograma de visitas – Primeiro semestre de 2008	22
Quadro 2. Cronograma de visitas – Segundo semestre de 2008	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	<i>American Sign Language</i>
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRER	Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo
CVI-AN (DM-O)	Centro de Vida Independente Araci Nallin Deficiente mental e ouvinte
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GB	Gigabyte
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPG	Instituto Pestalozzi de Goiânia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP-GO	Ministério Público de Goiás
NID (O)	Núcleo de Integração de Deficientes Ouvinte
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com necessidades educacionais especiais
PROESCOLA	Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola
PUC-Goiás (S)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Surdo
SEE-GO	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEI	Secretaria de Educação e Inovação
SUED	Superintendência de Educação a Distância e Continuada
SUPEE	Superintendência de Ensino Especial
SUEE	Superintendência de Educação Especial
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEE	Unidade de Ensino Especial

UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

CONVENÇÕES

[	Falas simultâneas ou sobreposições de vozes.
#	Pausas breves entre palavras ou frases do enunciado.
# #	Pausas longas.
(xxxx)	Texto incompreensível.
(comentários)	Comentários explicativos para contextualização.
...	Fala incompleta ou interrompida.
(...)	Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento.
<i>Itálico</i>	Estrangeirismos.
(())	Gestos, risos.
{...}	Trecho omitido, constante da transcrição na íntegra.

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresento o resultado de uma pesquisa de natureza etnográfica, realizada em uma escola estadual de educação básica fundamental para alunos com e sem necessidades educacionais especiais da cidade de Goiânia, Goiás. Nesta seção introdutória, apresento uma síntese de como esta pesquisa se iniciou e se desenvolveu e, ainda, como os capítulos deste estudo foram organizados.

Sou professora de inglês há algum tempo e acredito que tornar uma língua estrangeira conhecida, familiar a alguém, é trabalho que exige esforço e vontade. Seu resultado, ou seja, o conhecimento neste e deste idioma se dá de maneiras diferentes para cada aluno. Esse aprendizado dessemelhante, contudo, é apenas uma das minhas várias preocupações.

Sempre tive interesse em saber como está a situação do ensino de inglês depois da inclusão, pois acredito que o ensino desse idioma não pode ser elaborado e, tampouco, funcionar independentemente das exigências práticas postas pelos alunos, professores e pelas comunidades que usufruem dele. Diante disso, por ser exigido também nessa modalidade de educação, o ensino dessa língua, muito longe de ser um conjunto de conhecimentos, demonstra ser uma proposta intrigante que envolve e afeta muitas pessoas, tornando-se um problema escolar. Como tal, só pode ser solucionado com o auxílio de várias ciências e das outras instâncias envolvidas, como as políticas linguísticas, sua real genitora.

As políticas linguísticas intervêm nas línguas usadas no país e, além disso, determinam quais idiomas serão ensinados nas escolas. A política educacional brasileira, ao tratar a educação inclusiva voltada para os surdos, determina a adoção da Libras nos estabelecimentos de ensino, facultando quais outros idiomas essas escolas devem adotar, e é nesse momento que essas políticas e os complicados meandros do fenômeno inclusivo imbricam-se.

A ânsia por querer saber se os alunos sofrem ou não com a inclusão e se esbarram no preconceito aumentou ainda mais quando tive a oportunidade de realizar, em 2007, um trabalho em uma escola inclusiva como parte das atividades da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecida pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG)¹ e cursada durante minha graduação em Letras naquela instituição.

¹ Atualmente denominada Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS).

Durante essa atividade, não pude analisar as aulas de inglês daquele contexto, pois meu objetivo era observar o uso da Libras na escola. Com isso, adquiri o conhecimento de como a escola inclusiva funciona.

Para essa visita, a professora da disciplina de Libras nos havia fornecido um questionário com perguntas prontas para que entrevistássemos algum funcionário da escola e posteriormente fizéssemos um relatório sobre o que havíamos observado. Escolhi a Secretária da escola para responder minhas perguntas. Por um momento, confesso que fiquei encantada com o depoimento dela e escrevi, em meu relatório, que ficara muito satisfeita com a experiência, pois percebera que a luta pela educação democrática como direito de todos, defendida principalmente pela Constituição Brasileira, tinha se iniciado, e, finalmente, a inclusão, independentemente das condições físicas e socioculturais dos indivíduos, estava acontecendo.

Nunca havia visto tantos alunos com necessidades educacionais especiais interagindo com os demais alunos tão harmoniosamente como naquele dia em que visitei a escola. Como professora de inglês, ministrei aulas para crianças, adolescentes e adultos em várias escolas regulares e em cursos livres de inglês, mas confesso que poucos alunos com necessidades educacionais especiais estudaram comigo. Claro, já tive muitos alunos com diversos problemas, tais como flatulência, mau hálito, obesidade, depressão, oriundos de bairros marginais, que precisavam viver sozinhos sem os pais, alunos com baixa autoestima, dentre outros alunos com problemas invisíveis às políticas públicas educacionais, mas poucos com algum tipo de deficiência.

Ao deixar a escola, percebi que uma investigação naquele contexto poderia oferecer-me muitas possibilidades de aprendizagem como pesquisadora, pois poderia desenvolver uma série de atividades com a finalidade de descobrir novos conhecimentos que pudessem contribuir com a área de língua inglesa. Na condição de professora deste idioma, após essa visita fiquei imaginando como se daria o ensino de inglês em uma sala de aula de uma escola inclusiva.

Posteriormente, com essa dúvida em mente e com o apoio de minha orientadora, optei por desenvolver meu projeto de pesquisa de mestrado na mesma instituição que eu havia visitado anos antes, durante a minha graduação. Para isso, desenvolvi um projeto com o seguinte objetivo provisório: investigar como o ensino de inglês acontece em um contexto inclusivo.

Com base na orientação etnográfica de Spradley (1980) e sob a coordenação da minha orientadora, depois de ter escolhido o contexto de pesquisa e escrito o projeto, agendei então

um encontro com a Diretora da escola para, então, fazer meu primeiro contato, falar dos meus objetivos e solicitar sua autorização para frequentar a escola. Após uma conversa informal, apresentei-lhe minha proposta de pesquisa e falei sobre o meu interesse em compreender como o ensino de inglês acontecia no contexto inclusivo.

Nesse primeiro contato, além de falar sobre meus objetivos, como sugere Spradley (1980), e de esclarecer sobre o que pressupõe este tipo de pesquisa, ressalttei que nesta forma de investigação o pesquisador procura integrar-se ao grupo, estudando e participando de suas atividades por um período relativamente prolongado e, portanto, precisava ficar na escola por pelo menos um ano para realizar as observações. Informei que estas seriam feitas por meio de anotações de campo, gravações, entrevistas e questionários, conversas informais, análise de documentos e anotações em diários, enfim, falei sobre a coleta de dados, sobre as questões éticas, como os direitos dos participantes à proteção de seus dados e à privacidade, bem como ao acesso de seus registros, como indica Spradley (1980). Dessa forma, a Diretora concordou com a minha entrada na escola.

Ainda nessa visita, perguntei à Diretora se ela poderia me indicar uma sala de aula e os problemas enfrentados nesta em relação ao inglês para que a pesquisa pudesse contribuir de forma mais pontual. A Diretora gentilmente me indicou a sala do 7º ano do período noturno, na qual havia alunos com e sem necessidades educacionais especiais, e salientou que eu poderia comparecer às aulas às quintas-feiras. Pedi que ela, então, agendasse minha próxima vinda e falasse da minha chegada à professora de inglês para que eu pudesse conversar também com os alunos da sala. Avisei que precisava comparecer à escola em outro dia da semana para analisar documentos, como parte da pesquisa, e fui autorizada. Assim, visitaria a escola também às segundas-feiras.

O próximo passo seria a elaboração das perguntas de pesquisa. Segundo Erickson (1985, p. 8), é a partir do contato com o contexto que o pesquisador pode começar a “tornar o estranho familiar”, para só então elaborar as perguntas, explorar o espaço e o grupo a ser estudado e escolher os instrumentos necessários para realizar a pesquisa. Portanto, elaborei inicialmente a seguinte questão: Como se dá o ensino de inglês em uma sala de aula inclusiva? Essa pergunta serviu para que eu comesse a tornar o contexto estranho familiar. Assim, à medida em que eu interagia com as pessoas e ouvia suas percepções acerca do ensino daquele idioma, outras questões iam surgindo. Percebi, logo nas primeiras conversas com as pessoas que trabalhavam na escola desde a sua criação, que a mudança da condição de especial para inclusiva era um “problema” recorrente na fala de todos. Desse modo, todas as vezes que fazia indagações acerca do ensino de inglês, as respostas dos participantes eram

imediatamente relacionadas a essa transição – “o inglês antes da inclusão era... x o inglês depois da inclusão é...”. Pareceu-me, então, necessário que para compreender o ensino do inglês na escola seria também preciso compreender como se deu essa transição e como as pessoas a percebiam. Dessa forma, elaborei outra pergunta de pesquisa, a saber: Quais são as percepções dos participantes em relação à transição da modalidade de especial para inclusiva e quais as expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês hoje?

Assim, adotando uma postura cíclica de investigação, refiz o meu percurso metodológico segundo duas perspectivas: uma macro, em que focalizo o cenário da escola, sobretudo no que diz respeito a sua passagem de especial a inclusiva; e outra micro, em que focalizo uma sala de aula do 7º ano do ensino fundamental. Dessa forma, foram elaborados os seguintes objetivos para o estudo: (i) investigar como se dá o ensino de inglês em uma sala de aula inclusiva do 7º ano; (ii) compreender a transição de escola especial para inclusiva e sua relação com o ensino de inglês.

A partir desses objetivos, elaborei duas perguntas de pesquisa para o estudo, que deram origem a outras mais específicas, conforme a seguir:

1. Como se dá o ensino de inglês na sala de aula inclusiva do 7º ano?
 - 1.1 Que tipos de atividades são recorrentes nesta sala de aula?
 - 1.2 Como os alunos com necessidades especiais se inserem nas atividades propostas?
 - 1.3 Quais atividades favorecem a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de inglês?
2. Quais são as percepções dos participantes em relação à transição da modalidade de especial para inclusiva e quais as expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês hoje?
 - 2.1 Como era a escola antes e depois da inclusão?
 - 2.2 Quais as percepções da comunidade em relação à mudança? Quais as expectativas dessa comunidade em relação ao ensino de inglês na escola?

Assim, seguindo a orientação de Spradley (1980, p. 13) de sempre ter a pergunta “Mas etnografia para quê?” em mente, pude delinear os passos da pesquisa desde a identificação do contexto até a preparação dos registros para análise e a forma de analisá-los. Atualmente, percebo que o estudo em uma escola pode ser feito sob diversas formas de investigação, mas os aspectos cotidianos são privilegiados nesta dissertação pela etnografia como uma maneira de dar minha contribuição, bem como descrever detalhadamente a realidade deste contexto

cultural, contando com a percepção das próprias pessoas inseridas nesta cultura. Por meio deste tipo de metodologia, pude notar como esta escola reage às diferenças e luta por um ensino para todos, pude conhecer professores com atitudes em prol do saber, sem discriminações, demonstrando que as pessoas não são “categorizáveis” (MANTOAN, 2003, p. 8), e perceber como a comunidade entende e avalia as questões aqui abordadas.

No que diz respeito à organização, esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro deles são expostos os passos metodológicos. Assim, apresento um breve resumo dos passos seguidos para coletar, registrar e analisar os dados sobre a história da escola e o seu ensino de inglês.

O segundo capítulo é dedicado às bases teóricas que norteiam o estudo. Os pressupostos mencionados versam sobre a legislação inclusiva e algumas questões relacionadas a essa modalidade educacional, bem como focalizam alguns conceitos importantes relativos à teoria de Vygotsky e pertinentes à interação e ao papel do brinquedo no desenvolvimento.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados. Assim, inicialmente realizo a caracterização da escola, apresentando sua história e mostro os pontos mencionados pelos teóricos utilizados neste estudo a respeito da teoria inclusiva que estão de acordo com os dados. Em seguida, exponho as expectativas de todos na comunidade em relação ao ensino de inglês, em uma perspectivaêmica, isto é, do ponto de vista dos participantes envolvidos. Posteriormente, analiso como a interação acontece em sala de aula e, finalmente, faço uma análise mais micro, cujo foco centra-se em dois jogos realizados em uma aula.

Nas considerações finais, demonstro como esta escola tem sua própria maneira de fazer a inclusão, bem como aponto de que forma o inglês é ensinado neste contexto, à luz das interações que lá acontecem. Além disso, mostro como os jogos são importantes para o ensino de inglês em uma sala de aula em que alunos com e sem necessidades especiais se encontram.

Segundo Spradley (1980, p. 14), em uma pesquisa, antes de aplicar as teorias, é preciso descobrir como os indivíduos estudados “significam o mundo”. Portanto, é preciso entender como as pessoas desta escola conceituam a sua comunidade escolar, sua modalidade de ensino e o ensino de inglês como a língua estrangeira adotada neste contexto, para, assim, tentar encontrar possíveis respostas para os problemas vivenciados por eles.

Dessa forma, neste estudo procuro refletir sobre o que de fato se passa no dia-a-dia da escola inclusiva para tentar entender como a inclusão está sendo feita na escola como um todo e, em especial, na sala de aula de inglês.

CAPÍTULO 1

DELINEANDO O FAZER METODOLÓGICO

Para melhor situar o leitor, apresento neste capítulo uma síntese das bases metodológicas que contribuíram à condução desta investigação, com a expectativa de poder, assim, mostrar como foram coletados os dados para análise e como tudo começou.

1.1 A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

É importante ressaltar que o objetivo primeiro desta dissertação foi o de tentar compreender o ensino de inglês em uma escola estadual especial inclusiva por meio dos discursos *desta* e *nesta* escola. Para atingir tal objetivo, optei pela orientação etnográfica por acreditar que essa metodologia seria a mais indicada para tratar de questões teóricas e práticas em uma sala de aula de língua estrangeira, bem como para entender o funcionamento da instituição escolar como um todo, pois ela permite, de maneira sistematizada, aprender sobre as características culturais da comunidade e sobre como as pessoas agem nela. Isso implica, necessariamente, enquadrar o estudo no *modus faciendi* da etnografia, ou seja, implica usar condutas típicas dessa abordagem, originalmente desenvolvida e utilizada por antropólogos para relatar o comportamento de um grupo, como a observação participante, entrevistas, questionários, notas de campo, tudo isso em um período de no mínimo um ano, para então escrever um relatório que faça jus à magnitude desta proposta.

Em termos gerais, a etnografia caracteriza-se pelo trabalho de descrever uma cultura e seu objetivo central é o de interpretar e entender a visão de mundo dos participantes do ponto de vista deles, o que envolve um estudo sistematizado sobre como as pessoas pesquisadas aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir no mundo de um modo específico e diferente. “Muito mais do que estudar as pessoas, este tipo de pesquisa permite que o pesquisador aprenda com elas” (SPRADLEY, 1980, p. 3). Para isso, nas suas relações, o investigador faz uma observação em um determinado contexto com o intuito de entender quais são as regras

implícitas nos comportamentos destes indivíduos e compreender que as pessoas pesquisadas usam constantemente um sistema complexo de significados para organizar sua maneira de agir, de perceber a si mesmas e aos demais integrantes de seu grupo e dar sentido ao mundo. Assim, o pesquisador deve se preocupar em apreender o significado das ações e dos eventos para as pessoas que ele procura conhecer de forma criteriosa.

Observar criteriosamente significa registrar as observações em diários de campo, bem como fazer relatórios escritos dos dados coletados, de forma a que estes possam auxiliar o pesquisador na análise do que acontece no contexto estudado. Green, Dixon & Zaharlick (2005) observam que esta é uma metodologia de pesquisa em que há uma fase inicial de planejamento, como uma preparação para a coleta dos dados, seguida de uma etapa exploratório-analítica e, finalmente, uma etapa de exposição dos fatos encontrados.

Esse tipo de pesquisa se vale de métodos e técnicas de coleta de dados em que o pesquisador primeiro planeja, depois tenta encontrar indícios e, finalmente, apresenta os fatos encontrados por meio de uma descrição. Assim, o pesquisador planeja, explora em uma perspectiva participativa, isto é, vai aos poucos atingindo os indivíduos pesquisados e sendo por eles atingido e, por fim, apresenta ao grupo o resultado de suas percepções acerca desta interação para avaliação. Usando os instrumentos escolhidos, o pesquisador trabalha de modo a gerar os dados, pois estes não estão à espera do pesquisador para serem coletados. No processo de geração de dados, o pesquisador participa, analisa e interpreta os dados acerca da realidade social.

Mello (2002), fazendo referência a Wolcott (1992), afirma que as palavras-chave da pesquisa etnográfica são observar, perguntar e examinar, sempre com o propósito de analisar os valores simbólicos da cultura estudada, não apenas presumindo porque as pessoas têm certas atitudes, mas buscando fatos que demonstram as atitudes dos participantes. Em outras palavras, a observação deve ser feita por meio de uma atitude hermenêutica na formação de ideias, ou seja, com base em fatos observados. Dessa feita, a autora entende que nesse processo o pesquisador não apenas coleta dados, mas, sobretudo, trabalha para gerá-los a partir de suas escolhas, isto é, dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados.

Nesse sentido, a pesquisa interpretativa, conforme denomina Erickson (1985), pressupõe um exame minucioso da rotina diária dos atores da pesquisa, bem como sobre seus fins e meios. Por essa razão, a etnografia é uma ferramenta fundamental para que o pesquisador entenda sua posição e possa descrever as sociedades multiculturais e diversas do mundo moderno.

Em resumo, a etnografia a serviço da educação requer do pesquisador uma postura ética e a utilização de alguns instrumentos de pesquisa, como questionários, observação de aulas e do contexto escolar, gravações de aulas em áudio e vídeo, com o consentimento prévio da professora e/ou da direção, entrevistas e/ou conversas informais com a professora e outros membros da comunidade escolar e análise de documentos. A finalidade disso é olhar de várias formas para o objeto pesquisado, dando mais credibilidade à pesquisa.

Diferentemente das pesquisas realizadas pelas ciências sociais, nas quais os pesquisadores seguem um padrão linear de investigação, o etnógrafo adota um “padrão cíclico” (SPRADLEY, 1980, p. 26). Em outras palavras, nesse tipo de pesquisa o investigador inicia seu trabalho de campo com observações descritivas mais amplas, em que relata as primeiras impressões e experiências vividas no contexto estudado, tomando nota das ações vividas pelos sujeitos participantes. Posteriormente, parte para um padrão de observação mais focalizado, apropriando-se do que foi falado para discutir e perguntar sobre determinados fatos recorrentes, estranhos, desarmonicos ou harmônicos, por exemplo. Depois disso, o investigador faz observações mais seletivas, examinando não só o que coletou, mas os documentos que lhe foram fornecidos para análise. É importante ressaltar que essas observações não são estanques e continuam até o final do projeto, de forma cíclica, levando constantemente o pesquisador a refletir, comparar, reler e descrever seu trabalho.

É nesse ponto que o etnógrafo tem muito em comum com um explorador que tenta mapear uma área desconhecida, pois este inicia sua pesquisa com um problema mais geral para identificar as características principais do terreno. Primeiro, reúne informações seguindo uma direção. Posteriormente, tenta entender aquela primeira rota e, finalmente, depois de estudar a área, dá uma nova direção para a exploração. Assim, “o etnógrafo, como o explorador, procura muito mais descrever uma área selvagem e desconhecida do que encontrar algo” (SPRADLEY, 1980, p. 26).

Nesse sentido, a etnografia pressupõe que a coleta e a análise de dados sejam realizadas ao mesmo tempo, propiciando o surgimento de novas dimensões ou facetas do estudo. Dessa forma, só uma interação no contexto permitirá a identificação e compreensão das ações culturais recorrentes.

Em se tratando de etnografia educacional, Erickson (1985) e Spradley (1980) indicam períodos de observação mais prolongados. Os autores defendem, no entanto, que não há uma rigidez no tempo de observação, podendo esta variar de um a dois anos, tendo em vista que algumas pesquisas requerem mais ou menos tempo, mas o importante é que a observação no

local dure o suficiente para permitir que o pesquisador veja como as coisas acontecem repetidamente e, não, apenas uma vez.

Ao final de sua pesquisa, o investigador deve fornecer uma descrição do que foi observado no contexto. Segundo Watson-Gegeo (1994), o objetivo do etnógrafo é fornecer um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem em um ambiente como uma sala de aula, por exemplo, bem como mostrar o efeito de suas interações e a maneira como as pessoas pesquisadas entendem o que estão fazendo, demonstrando o significado que as interações possuem para elas.

Assim, minha opção por este tipo de abordagem se deu em razão da natureza do contexto, propícia para a utilização da Sequência de Desenvolvimento da Pesquisa, elaborada e proposta por Spradley (1980) para discutir uma série de acontecimentos decorridos durante certo período de observação-participante.

1.2. A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO DOS DADOS

Neste estudo, adotei uma postura de observadora-participante, conforme sugere Spradley (1980). Isso implica dizer que não apenas observei as ações dos participantes no momento em que estavam em atividade, interagindo com eles durante as aulas do 7º ano, participando das atividades e festividades previstas no calendário escolar (ver anexo II), tais como as manifestações no dia do meio ambiente e no dia do professor e a festa junina, compartilhando as refeições feitas na hora do intervalo e discutindo a preparação e correção de documentos em gestação à época da minha estada no campo, ou seja, participei como se fosse uma integrante do grupo. Em seguida a alguns desses eventos, registrava-os por escrito ao sair da escola ou em áudio para análise posterior. Além disso, também fui convidada pela diretora para fazer parte do grupo “Amigos da Escola”, a fim de contribuir com informações, sugestões e consultas necessárias para todos da comunidade. Aceitei o convite com muito prazer, pois percebi o carinho e a confiança que eles depositaram em meu trabalho.

Assim, os dados desta pesquisa foram registrados no período de março de 2008 a julho de 2009 e têm como fontes de pesquisa as anotações de campo, as observações das aulas, os relatos das interações com o grupo nas suas diversas atividades, a análise de documentos, a gravação em áudio das aulas e entrevistas realizadas, além das conversas informais com a diretora e com a auxiliar de secretaria. De março a junho de 2008, as visitas à escola

ocorreram de forma sistematizada duas vezes por semana. De julho a dezembro de 2008, visitei a escola uma vez por semana para dar continuidade à pesquisa em sala de aula. De fevereiro a julho de 2009, retornei várias vezes para buscar mais informações a respeito da escola, bem como mantive contato por telefone.

As atividades escolares para o primeiro semestre, segundo o calendário oficial do ano letivo de 2008, tiveram início antes da minha chegada à escola, no dia 07 de fevereiro, e finalizaram no final de junho. No segundo semestre, as aulas iniciaram no dia 1º de agosto e finalizaram no dia 23 de dezembro de 2008.

O meu primeiro contato com a escola aconteceu no dia 25 de março de 2008. As visitas ao contexto ocorreram da seguinte forma: no primeiro semestre, como já mencionado, visitei-o duas vezes por semana, perfazendo um total de 24 visitas; no segundo semestre, retornei às minhas observações no dia 07 de agosto, para observar apenas a sala de aula do 7º ano, uma vez por semana, totalizando 21 visitas.

Às segundas-feiras, depois do intervalo, às 21h, permanecia na sala dos professores e ali analisava os documentos da escola, fazia entrevistas, conversava com a Diretora, com a Secretária, com a Coordenadora, com a Auxiliar de Secretaria, com outros funcionários e com os pais que iam conversar com a coordenadora. Enfim, ali ficava até as 22h10min para estudar o contexto desta escola e tentar compreender o seu funcionamento.

Às quintas-feiras, participava das atividades da sala de aula do 7º ano, registrando, gravando e observando, sistematicamente, as aulas e os alunos. Acompanhava como eles faziam as tarefas, copiavam do quadro, prestavam atenção e ouviam a professora, compartilhavam assuntos, enfim, aprendia com eles sobre como estudavam inglês. Nesse ambiente, além do trabalho como pesquisadora, apresentava sugestões quando requisitada, auxiliava nas atividades, substituía a professora, quando necessário, dentre outros. Escolhi as segundas-feiras e as quintas-feiras para fazer as observações, contudo tive que mudar o horário algumas vezes em razão dos feriados. Os quadros 1 e 2 mostram os cronogramas de visitas à escola no primeiro e no segundo semestre de 2008, respectivamente:

CRONOGRAMA DE VISITAS

Quadro 1. Cronograma de visitas – Primeiro semestre de 2008									
Meses	Dias								
Março	31								
Abril	03	10	14	17	23	24	28	30	
Maio	05	08	15	19	26	29			
Junho	02	05	09	12	13	16	19	23	26

Quadro 2. Cronograma de visitas – Segundo semestre de 2008									
Meses	Dias								
Agosto	07	14	21	28					
Setembro	04	11	18	25					
Outubro	03	09	16	23	30				
Novembro	06	13	30	27					
Dezembro	04	11	18	23					

Devo ressaltar que desde o primeiro dia de observação fui gentilmente recebida por todos na escola. Naqueles dias, chegava à escola às 20h30min e me dirigia à sala dos professores, onde permanecia até as 20h45min, quando tocava o sinal para iniciar o intervalo. Muitas vezes ficava nessa sala, pois queria interagir não só com a professora de inglês, mas com todo o corpo docente que se reunia ali para o lanche. Nesses momentos, procurava me integrar ao grupo de professores, sempre atenta ao que conversavam e às informações que me passavam. Algumas vezes, contudo, nesses quinze minutos, optava por ficar no pátio para observar também o comportamento dos alunos do 7º ano enquanto comiam, conversavam e interagiam entre si. No início, todos me ofereciam a merenda escolar servida na cantina e, com o tempo, eu mesma já me servia e ia para o pátio. No horário do intervalo, muitos alunos queriam conversar e falar de suas vidas, então passei a comer o que eles comiam e a falar sobre os assuntos que lhes interessavam da maneira deles e com eles. Dessa forma, a cada dia me familiarizava mais com o ambiente e me tornava menos intrusa, estabelecendo uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes. Foi assim, dando voz aos participantes, que pude desvelar fatos interessantes do contexto, que me levaram a compreender a inclusão da forma como ela se dá na escola.

A cada visita, permanecia na escola por aproximadamente 1h40min. Além dos dias acima descritos, é preciso considerar que voltei mais dez dias em 2009, por um período de duas horas em cada dia, para entrevistar alguns participantes e analisar mais documentos, totalizando, portanto, 95 horas dedicadas ao registro dos dados desta pesquisa.

Inicialmente, quando observava o contexto apenas fazia anotações de campo. Com o tempo, tive certa dificuldade em ouvir o que as pessoas falavam, interagir e anotar ao mesmo tempo. Assim, além de realizar anotações, passei também a usar o equipamento de áudio. As notas de campo me amparariam caso o registro de áudio não funcionasse, pois teria outro registro que pudesse servir como garantia da observação. Passei a anotar alguns fatos e detalhes importantes no local da pesquisa, relativos às conversas informais, às entrevistas, às interações com os membros da comunidade e, após sair da escola, passava a limpo essas anotações. Dessa forma, possuía um caderno para anotar datas, nomes e dados importantes

que pudesse esquecer ao deixar o campo. Para passá-lo a limpo, criei uma pasta no computador onde arquivava, após digitar, tudo o que havia anotado, em forma de relatórios. Cada relatório contava o que se passava em um único dia e era nomeado por um número; ao final de cada um, escrevia as minhas impressões sobre o que havia acontecido no campo de pesquisa, que serviram como guia para a tomada de decisões e, até mesmo, de atitudes em relação a algum membro da escola. Como se vê, muitas vezes utilizei um instrumento para auxiliar outro, como é o caso das anotações de informações para fazer a análise documental.

Para a análise de documentos da escola fiz anotações no próprio campo. Para conhecer como a escola funcionava em outros tempos, analisei documentos antigos e comparei-os com os atuais para ter uma perspectiva de como era a realidade desse contexto e a forma como esta foi documentada e registrada pelos indivíduos daquela época, para mostrar sua realidade atual. Dependendo do tamanho do documento a ser analisado, retornava à escola para continuar as leituras e anotações em outros dias. Para fins de melhor compreender o contexto escolar, analisei, dentre outros, o Regimento Interno, o Projeto Político-Pedagógico, os Planos de Aula, o Calendário Escolar de 2008 etc.

Além das anotações, usei um equipamento de áudio, realizando as gravações no momento em que iniciei as entrevistas, depois de familiarizada com o grupo e após algumas visitas à escola. Para gravar, utilizei um gravador digital integrado a um DIGITAL MP3 PLAYER da marca FOSTON, modelo ALi, com capacidade de armazenamento de 2GB (dois gigabytes) em formato de áudio digital, alimentado por uma pilha tamanho AAA e preparado para conexão com computadores por meio de porta USB. Ademais, levei sempre pilhas recarregáveis sobressalentes, mas não foi necessário usá-las.

Durante as gravações, o aparelho MP3 player era colocado bem próximo à pessoa que estava falando, e isso ocasionou um ótimo resultado das gravações, pois pude compreender bem o que o participante falava. Esse tipo de aparelho, no momento da gravação, não pode ser tocado, caso contrário registra ruídos ensurdecedores, porém, ele facilita o trabalho de transcrição, pois é possível acoplá-lo ao computador e escutar e transcrever ao mesmo tempo.

As transcrições das gravações foram feitas logo após a minha saída do campo. Antes de fazê-las, contudo, procurei ouvir seu conteúdo duas ou três vezes e só então iniciava o trabalho. Nas minhas primeiras gravações, até ter certeza de que os equipamentos estavam funcionando, realizei, paralelamente, anotações de campo, pois, como já mencionado, queria certificar-me que os registros não seriam perdidos. No entanto, não o fiz o tempo todo, uma vez que desejava interagir com a sala de aula, adotando uma postura participante. Para as transcrições, adotei convenções gráficas com base em Marcuschi (2001). Gastei

aproximadamente dez horas de transcrição para cada hora de gravação, mas esse é um trabalho importante, haja vista as transcrições fornecerem registros muito significativos para a compreensão das ações dos participantes no momento em que interagem uns com os outros em sala de aula, bem como para que eu identificasse os dados ainda não percebidos.

Também realizei entrevistas semiestruturadas e abertas. Adotei esse tipo de instrumento de coleta de dados na minha oitava visita à escola, quando já estava mais próxima do grupo, por perceber que, dessa forma, a pessoa entrevistada se sentiria mais à vontade e menos constrangida com as questões feitas, contribuindo muito mais com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente com os participantes e as perguntas previamente elaboradas para servirem como um guia (ver anexos V e VI). Algumas vezes senti a necessidade de mudar algumas delas com a finalidade de esclarecê-las para o entrevistado. Nas primeiras entrevistas, interrompi muito a pessoa que estava falando, mas, com o tempo, tentei fazer isso apenas com o objetivo de obter mais informações. Os registros feitos a partir das entrevistas, associados às conversas informais, serviram para compreender as percepções dos participantes em relação à transição da modalidade de especial para inclusiva e as expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês.

No início, questionei mais o contexto escolar para entender melhor a escola e seu funcionamento. Fiz também entrevistas abertas e estas foram importantes para este trabalho, pois os participantes puderam relatar dados de suas próprias vidas, desde o momento de chegada à escola até as experiências vividas até hoje na comunidade. Contudo, muitas informações foram reveladas nas minhas conversas informais com o grupo.

Algumas vezes, obtive informações essenciais sobre o ambiente escolar na interação com as professoras e com os funcionários da escola, em conversas sobre assuntos pessoais, uma vez que esses relatos contavam a história da escola do ponto de vista da influência desta sobre a vida da própria pessoa pesquisada.

Além das conversas informais, durante a pesquisa passei também alguns questionários estruturados, com perguntas pessoais, às quais o participante tinha que responder por escrito. No primeiro deles não obtive resultado, pois o participante demorou muito para entregá-lo. No segundo, depois de comunicar ao participante o tempo de entrega, este se sentiu constrangido. A partir de então, decidi conversar pessoalmente com as pessoas e os questionários foram respondidos oralmente e registrados em equipamentos de áudio.

O uso de instrumentos variados proporcionou a revelação de falas recorrentes, principalmente sobre fatos a respeito da história da escola. À medida que perguntava às pessoas sobre o ensino de inglês, descobria muito mais informações em relação à inclusão e

aos fatos ligados a todo o percurso da escola do que relativos ao ensino de inglês em si. Como já mencionado, esse fato me fez dar atenção a outros aspectos e situações, em que pude me deparar com situações e problemas diferentes dos propostos no projeto inicial, o que permitiu um redirecionamento das perguntas iniciais com base nas primeiras observações descritivas. Retomarei esse assunto da história da escola antes da inclusão quando fizer a sua caracterização, no capítulo 3 desta dissertação.

Orientada pelos princípios da etnografia de Spradley (1980), iniciei a análise dos registros feitos a partir das diversas fontes de dados, procurando inicialmente pelos temas recorrentes e classificando-os em domínios culturais. Com isso, esperava compreender quais eram as expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês e como esse ensino ocorria de fato. Dentre os temas recorrentes, o que mais se sobressaiu foi a passagem da escola de especial para inclusiva.

1.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES

O contexto escolhido para a realização do estudo foi uma turma do 7º ano do período noturno de uma Escola Estadual Especial, aqui denominada EEEMLO, na cidade de Goiânia, que oferece educação em nível de Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial Inclusiva com apoio pedagógico, e atende alunos do 1º ao 9º ano de forma seriada, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A sala de aula do 7º ano é pequena, como quase todas as salas de aula do piso superior desta escola. Na parede, acima do quadro-negro, há o alfabeto com letras de forma e cursiva, bem como o alfabeto para surdos. Há quinze cadeiras com quinze mesas e dois armários de aço no fundo da sala: um grande, colocado à esquerda, e um pequeno, à direita. É uma sala de aula simples, mas bem aconchegante.

Esta turma começou com cinco alunos (entre 15 e 40 anos). Dentre estes há três alunos com necessidades educacionais especiais: João, 32 anos, surdo (S), Roberto, 20 anos, surdo (S) e Pedro, 15 anos, deficiente mental e ouvinte (DM-O); e dois sem necessidades especiais: Patrícia, 15 anos, ouvinte (O), e Maria, 40 anos, ouvinte (O). Antes do final do primeiro semestre, o aluno Roberto (S) deixou a escola e foi morar em outro estado. No final do primeiro semestre de 2008, apenas quatro alunos estavam presentes. No segundo semestre, um aluno sem necessidades educacionais especiais entrou na turma e, neste estudo, se chamará Gil. Tem 20 anos e é ouvinte (O). Contudo, dois alunos, João (S) e Maria (O),

deixaram de frequentar as aulas a partir de agosto e o ano terminou com apenas três alunos nesta sala: Pedro (DM-O), Gil (O) e Patrícia (O). Para a análise da sala de aula, portanto, considero a presença de todos os participantes² anteriormente citados, pois às vezes uns estavam presentes e outros não, como será mostrado na análise. Para o segundo semestre, contudo, não conto com a participação de Roberto (S). Os nomes usados no trabalho são fictícios com o intuito de preservar-lhes a identidade.

Durante minha permanência no campo de pesquisa, duas professoras de inglês passaram pela escola, uma no primeiro semestre de 2008, denominada professora 1, e outra no segundo semestre, chamada de professora 2. Para a análise dos dados deste estudo, conto, então, com a participação de duas professoras, cujos perfis foram delimitados a partir das respostas ao questionário aplicado (ver anexo IV).

A professora 1 deste estudo é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Afirma ter três anos de experiência como professora de inglês e ser capaz de trabalhar com alunos com necessidades especiais, mas não tem o curso de Libras. Além disso, conta ter iniciado suas atividades na escola no mês de março de 2008, sendo, portanto, novata naquele contexto e com aqueles alunos.

A professora 2 é graduada em Letras com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Católica de Goiás (atual PUC-Goiás), tem três pós-graduações em nível de especialização: uma em Língua Portuguesa, uma em Métodos e Técnicas de Ensino e uma em Inclusão. Além disso, fez uma disciplina de Mestrado na área de Políticas Educacionais e Currículo, como aluna especial. Aprendeu inglês na escola pública, mas, quando iniciou sua graduação na Faculdade de Letras, viu a necessidade de saber mais sobre esse idioma, começando a estudar em um curso livre de inglês para acompanhar as disciplinas ministradas nessa língua na universidade. Tem dois anos e meio de experiência com o ensino de inglês e leciona também em outras escolas.

Além dos alunos e das duas professoras, alguns funcionários da escola também contribuíram com informações para que eu conhecesse o contexto, como diretores, professores, auxiliares, funcionários, bem como alguns pais de alunos.

Um desses funcionários foi a professora aqui denominada MA, que leciona Geografia do 6º ao 9º ano e está na escola desde 1990. Concluiu Licenciatura Plena na antiga UCG em 1984 e Pós-Graduação em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira

² Quando da análise dos dados, portanto, os participantes da sala de aula terão as seguintes siglas: (S) para indicar o aluno com surdez, (DM - O) para indicar o aluno com deficiência mental, mas ouvinte, e (O) para indicar o aluno ouvinte, sem outra deficiência.

(UNIVERSO) em 1991. Prestou um concurso pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) e foi aprovada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia. Fez o curso de Libras no Sistema Educacional Chaplin.

Outra participante é a senhora EL, professora no período noturno de Ensino Religioso do 6º ao 9º anos e de Ciências para o 8º ano, além de Coordenadora Pedagógica no período matutino. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e concluiu Pós-Graduação em Planejamento Educacional na UNIVERSO. Em 1987, foi aprovada em concurso pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás e lotada em maio de 1990 na escola pesquisada, onde até hoje exerce sua função. Trabalha no Estado há dezoito anos e no Município há dez anos. Tem curso de Libras e de intérprete, mas não trabalha como intérprete na escola porque acredita que teria que dedicar mais tempo para este curso.

Além disso, outra colaboração importante foi a da Auxiliar de Secretaria, senhora ED, que passou a trabalhar no Estado em 1988. Foi convidada para trabalhar na escola, que na época funcionava no prédio antigo, quando estava fazendo um curso para atuar com deficientes auditivos. Tem curso de Libras e afirma saber lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. A participante está na escola desde sua criação.

Outra participante é a Secretária da escola, senhora RO. Trabalhava na Superintendência de Ensino a Distância, que corresponde hoje à Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SUED), quando começou a trabalhar na escola, em abril de 1994, nas cabines de fonoaudiologia. Foi convidada para ser Secretária da escola em 1996 quando era professora do 2º ano. Posteriormente, foi eleita para tal cargo, permanecendo nele até hoje.

A Diretora, denominada nos recortes de senhora MO, chegou à escola em 2001 e declarou que inicialmente foi convidada para ser candidata ao cargo de Diretora, tendo sido eleita duas vezes e estando, portanto, em seu segundo mandato. Já ministrou cursos de diversidade, hiperatividade, Braille, Soroban – ábaco chinês modificado usado pelos japoneses – e afirma saber Libras.

A mãe de um aluno, denominada nos recortes de TA, também contribuiu relatando sua posição a respeito do ensino de inglês na escola. Essa participante, além de ser mãe de aluno, também se declara amiga da escola, ajudando na cozinha com a merenda diária.

Para realizar o estudo, obtive o consentimento dos participantes por meio de anuência em termo escrito (ver anexo I), em duas vias, e as informações sobre a pesquisa foram esclarecidas no referido termo.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE CONTENDA

A educação inclusiva é uma parte da educação brasileira que passa por constantes transformações há algum tempo. Além disso, é ainda um processo muito conflituoso, pois garantir a inclusão no sistema regular de ensino de maneira eficaz é o que pressupõem as políticas públicas e, embora em tese um de seus objetivos principais seja o reconhecimento de que todos podem aprender na escola regular, alguns professores, na prática, ainda não sabem que atitudes tomar frente a essa nova situação. Um resultado negativo de tudo isso é que muitos alunos com necessidades educacionais especiais, ao chegarem à maioria das instituições, esbarram no preconceito e no despreparo do corpo docente.

A proposta da educação inclusiva é a de que as pessoas com e sem deficiência estudem juntas e tenham um atendimento acolhedor. Todavia, essa resolução não é entendida por muitos, sendo realizada de maneira utopicamente democrática. O filósofo brasileiro Paulo Ghiraldelli Júnior afirma que a política de inclusão no Brasil é apenas uma parte do fim das utopias e que da forma como está sendo feita pode ser entendida como “a produção da exclusão no mascaramento de uma falsa inclusão”³. Por isso, é importante que os professores estejam mais preparados para o processo inclusivo, com o intuito de contribuir para que os alunos não sofram nenhum tipo de preconceito, seja na escola, no ensino de uma língua ou em qualquer contexto social.

Contudo, o que dizem os teóricos e os estudos sobre a inclusão? O que dificulta esse processo inclusivo? O que se debate sobre isso? E o que dizer da educação especial? Segundo Laplane, Lacerda e Kassir (2006), as leis e os documentos oficiais de inclusão são usados e mencionados em excesso na maioria dos estudos e pesquisas, mas algo ainda pouco discutido

³ **O que é inclusão.** Filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. mostra como se generalizou o uso das "políticas de inclusão", em detrimento da mobilização em favor de utopias. Vídeo. Canal: Universidade. Data de upload: 03/07/09. Duração: 13:47. Idioma: Português. Tags: filosofia, utopia, inclusão, política, social, reforma, revolução, ensino, escola, ética. Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/x9rdvz_o-que-e-inclusao_y_school?from=rssundefined>. Acesso em: 7 set. 2009.

é o fato de que a teoria inclusiva não condiz com a prática e que a inclusão, como ideia, não é, muitas vezes, sequer questionada.

Para responder às perguntas anteriores, este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos sobre inclusão e educação especial com base nas leis e nas diferentes percepções de alguns teóricos a respeito desses tipos de educação, buscando compreender o que se entende e o que pressupõe a inclusão de surdos na educação. Além disso, apresentar um pequeno histórico sobre o ensino especial em Goiás para um possível questionamento do processo inclusivo que tantas contradições encerra.

2.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

A educação especial, como se sabe, é uma parte da educação brasileira com perspectivas direcionadas à escolaridade de pessoas com deficiências, ou seja, que possuem certas especificidades, como as pessoas surdas, por exemplo, que usam os sinais como forma de comunicação. Ela pode ser ministrada também fora do ensino regular, isto é, em escolas especiais. De acordo com a legislação que institui as escolas especiais (Decreto n. 3.298/1999, parágrafo 1º do artigo 24), “é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”.

Com a difusão da política de inclusão, a partir da década de 1990, “houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes)” (LACERDA, 2006, p. 164). Diante disso, essa modalidade de educação tem sido alvo de discussões e desacordos, por dedicar-se às deficiências e não favorecer a convivência de pessoas deficientes com outras. Todavia, essa modalidade especial apresenta-se muito mais apropriada, não só por ser realizada por professores especializados, mas por ser desenvolvida em lugares acolhedores, característica essencial para essa finalidade.

Expor o que se entende por educação inclusiva não é algo simples, pois essa tarefa demanda a análise de uma miríade de leis que a garantem, dos documentos oficiais e das ideias que a sustentam e do que afirmam seus defensores. Além disso, envolve a compreensão de como essa ideia chegou ao Brasil, de alguns de seus antecedentes históricos, da forma como ela está ocorrendo de fato nas escolas, para quem está destinada, sua definição, entre outros fatos. Cabe lembrar que alguns documentos que garantem a educação para todos não

mencionam explicitamente a palavra inclusão, mas contém ideias e princípios que servem de base para o debate dessa política.

A legislação nacional acolheu muitas disposições de documentos internacionais sobre Educação Para Todos e adotou alguns princípios para fomentar e dar início a uma perspectiva inclusiva brasileira. Segundo Beyer (2006), essas leis e documentos que norteiam a inclusão no âmbito educacional surgiram de maneira mais impactante na década de 1990, mas várias outras leis e documentos que de certa forma dão aporte a essa ideia apareceram muito antes desse ano e em diferentes contextos. Percebe-se que os direitos enumerados em documentos mais antigos, como os da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por exemplo, foram e ainda são mencionados pelos agentes formuladores das leis e decretos que compõem as políticas de inclusão brasileira. Portanto, uma das formas para melhor conhecer o ensino inclusivo é por meio da análise desses documentos internacionais e do estudo cronológico da história legal que sustenta esse paradigma.

2.1.2 A questão legal da inclusão hoje

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁴ afirma, em seu artigo 26, incisos I, II e III, que todas as pessoas têm a faculdade legal de receber educação e esta deve ser fornecida de forma gratuita e obrigatória, pelo menos em seus níveis elementares. Além disso, ela deve ser oferecida de maneira a que todas as pessoas desenvolvam plenamente a personalidade e o respeito pelos direitos humanos e pela liberdade, contribuindo para que as pessoas sejam mais compreensivas, tolerantes e amigas, estabelecendo um bom relacionamento entre todas as nações como forma de fomentar a paz mundial. Todavia, a escolha do tipo de educação dada aos filhos é prioridade dos pais. Assim, já em 1948 essa declaração, um documento basilar adotado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), enumera os direitos que todos os seres humanos possuem, dentre eles o direito à educação.

Outro documento que dá sustentação às políticas de educação inclusiva é a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959⁵. Essa declaração enuncia os direitos e as liberdades essenciais às crianças, convocando os pais, as autoridades locais e os governos nacionais para que reconheçam esses direitos e lutem pela sua observância mediante leis que

⁴ ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 23 set. 2009.

⁵ UNITED Nations Children's Fund – UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2009.

estejam em conformidade com alguns de seus princípios básicos. O princípio 7º dessa declaração afirma que toda criança tem direito à educação e o princípio 5º determina que “à criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar”. O objetivo principal dessa declaração, como se vê, é o de fazer com que a criança tenha uma infância feliz e, portanto, qualquer tipo de discriminação viola seus direitos e princípios.

O acesso das pessoas com deficiência à sociedade e à escola se deu em várias partes do mundo porque alguns movimentos e campanhas influenciaram as ações de inclusão. O ano de 1981, por exemplo, com o lema Participação Plena e Igualdade, foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela Organização das Nações Unidas⁶ (ONU) e tornou-se o marco do movimento social dos deficientes em defesa de seus direitos. No Brasil, esses movimentos organizados aumentaram a partir dessa data e fizeram crescer o número de pessoas, entidades civis, associações e organizações⁷ que lutam pela igualdade, pela participação e pela acessibilidade de indivíduos fora do corpo social. Várias pessoas engajadas⁸, algumas de forma isolada, foram também grandes aliadas e responsáveis pelo trabalho inclusivo e por algumas agitações populares relevantes para que muitos pudessem ter mais participação social. Assim, campanhas e movimentos pela inclusão social de pessoas

⁶ **25 Anos do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981-2006).** In: Seminário “1981: ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES — 2006: AS MEMÓRIAS, AS CONQUISTAS E O FUTURO”. Disponível em: <<http://deficiente.sites.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

⁷ **APAE DE GOIÂNIA.** Entidade filantrópica e de utilidade pública, a APAE de Goiânia, fundada em 1969, atende cerca de 400 usuários com deficiência mental associada ou não a outras deficiências, nas áreas de prevenção, saúde, educação, assistência social, preparação, qualificação e encaminhamento para o mundo do trabalho. No Brasil, a primeira APAE foi criada em 1954 e hoje está presente em mais de duas mil cidades. Há mais de 50 anos a razão da existência da APAE é levar esperança e uma vida melhor a milhares de crianças e jovens deficientes. Administração: Rua 255, n. 628 - Setor Coimbra. Fone: (62) 3226-8000 - Fax: (62) 3226-8001. Goiânia - GO - CEP: 74.553-150. Disponível em: <<http://goiania.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em: 25 set. 2009.

Centro de Vida Independente Araci Nallin CVI-AN. Organização social civil de interesse público, fundada em 27 de abril de 1996, formada e gerida, majoritariamente, por pessoas com deficiência. A missão do CVI-AN é contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva e para o desenvolvimento individual das pessoas com deficiência, oferecendo serviços e informações para que – mesmo aquelas com limitações muito severas – conquistem um estilo de vida independente e exerçam o empoderamento, ou seja, tomem suas decisões, sejam responsáveis por suas escolhas e, dessa forma, assumam o controle de sua vida. Disponível em: <www.cvi.org.br>. Acesso em: 25 set. 2009.

SORRI-BRASIL. Fundada em 25 de setembro de 1985, é o órgão de coordenação do Sistema SORRI, que congrega as unidades denominadas SORRIs locais, que se caracterizam pelo atendimento a uma população carente sob os aspectos econômico, social e cultural. Todas trabalham sob o mesmo nome e filosofia, embora cada uma tenha personalidade jurídica própria e ações diferenciadas, identificadas com seus objetivos específicos e emanadas da realidade sobre a qual atuam. O Sistema SORRI tem como finalidade trabalhar em conjunto com a sociedade civil no sentido de transformar os ambientes sociais em ambientes inclusivos. O exercício da cidadania pressupõe a aceitação e participação plena das pessoas com deficiência, particularmente nas áreas de educação e trabalho. Disponível em: <www.sorri.com.br>. Acesso em: 25 set. 2009.

⁸ Um exemplo é a Senhora Araci Nallin, que, em 1980, aliou-se a outras pessoas com deficiência para criar o Núcleo de Integração de Deficientes (NID), organização de caráter reivindicatório em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.cvi.org.br/quemfoi.asp>>. Acesso em: 25 set. 2009.

com deficiência também foram importantes para aumentar o acesso de todos à sociedade e, conseqüentemente, às escolas.

A educação inclusiva, com base no texto da lei maior do país, a Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo 1º, incisos II e III, artigo 3º, incisos III e IV, artigo 5º, *caput*, e artigos 205 e 206, inciso I, é sem dúvida uma nova realidade e uma nova proposta educacional que reforça o dever do Estado⁹ de promover e incentivar a educação, proporcionando o ensino a todos em igualdade de condições de acesso e permanência na escola¹⁰, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho¹¹, de forma a minimizar as desigualdades sociais¹².

Esses dispositivos constitucionais, como se vê, garantem a todos, independentemente de idade, raça, cor, sexo, com deficiência ou não, o direito à educação e a acessibilidade à escola, preenchendo de forma tácita os requisitos da inclusão. Além disso, esses dispositivos reconhecem de forma clara que essa política de educação inclusiva é uma importante parcela da tão aclamada inclusão social¹³. É por meio de uma educação para todos que muitos poderão encontrar meios para superar barreiras sociais, desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais, realizar boas escolhas na vida, bem como conseguir um trabalho digno e, conseqüentemente, ter melhor participação e integração na sociedade. De certa maneira, a inclusão social extrapola os limites da educação e abrange também a participação das pessoas em outras esferas, como a política, a cultural, a econômica etc.

Em relação à educação especial, a Constituição Federal de 1988, no seu Título VIII, Capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, artigo 208, inciso III, define que a educação, enquanto dever do Estado, será efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Portanto, a Constituição Federal – à qual todas as leis devem estar subordinadas –

⁹ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

¹⁰ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”

¹¹ “Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; [...]”

¹² “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

¹³ A inclusão social é um processo em que são dadas aos mais necessitados oportunidades de participarem da sociedade e da distribuição de renda do país, em um sistema que beneficie a todos e não somente a uma camada da sociedade. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_social>. Acesso em: 7 set. 2009.

entende a educação como um direito inerente a todos e que as pessoas com deficiência devem receber atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

Novas experiências foram surgindo com a maior participação das pessoas com deficiência na educação e em outras áreas e com elas novas leis foram sendo criadas. Oito anos depois da proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, por exemplo, como resultado ou não de toda essa luta, a Lei n. 7.853¹⁴, que basicamente dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, é aprovada em 24 de outubro de 1989. Na referida norma há dispositivos que asseguram os direitos dessas pessoas, proporcionando sua efetiva integração na sociedade. Além disso, o artigo 2º dessa lei estabelece que “ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade”. Para que essas pessoas possam gozar desses direitos, o parágrafo único desse artigo dispõe que os órgãos e as entidades administrativas são responsáveis por recepcionar as pessoas com deficiência prioritariamente com medidas adequadas em várias áreas, como na educação, na saúde, na formação profissional e nas edificações. Na área da educação, as alíneas *a* a *f*, inciso I do mencionado artigo, estabelecem que o Poder Público deve conceder às pessoas com deficiência:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Além de outras providências, essa lei criminaliza o preconceito contra pessoas com deficiência e estabelece no inciso I do artigo 8º que, no âmbito educacional, constitui crime

¹⁴ BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

“recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. Portanto, essa lei proporciona ao deficiente a dignidade de poder participar de várias áreas sociais e a sua inserção na escola.

Em março de 1990 acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, na qual é aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁵. Essa declaração reafirma o que as nações do mundo já haviam garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação para todos. Além disso, confirma que a educação básica e a continuada são fundamentais para que o ser humano se desenvolva. E mais, que é preciso promover o ingresso das pessoas com deficiência à educação, lembrando que elas requerem atendimento especial. O item 4 do artigo 3 dessa declaração estabelece que é necessário adotar um compromisso efetivo de superar as disparidades educacionais para que os grupos excluídos não sofram nenhuma forma de discriminação.

Em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁶, em seus artigos 53 e 54, reafirma a obrigação emanada da Constituição de 1988 de que as crianças, bem como os adolescentes, têm direito à educação, prevendo o ensino gratuito e obrigatório a todos e estabelecendo que o Estado deve oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 54, inciso III). De forma persuasiva, a educação é garantida às pessoas com deficiência, mas o seu atendimento especial não é descartado.

Em junho de 1994, 92 países e 25 organizações internacionais se reúnem em Salamanca, na Espanha, para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e afirmam novamente a obrigação a favor da Educação Para Todos, admitindo a urgência de se promover a educação às crianças, aos jovens e aos adultos com necessidades educativas especiais no contexto da escola regular. Dessa conferência originou-se a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades

¹⁵ **Declaração de Jomtien (Tailândia). DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** 09 de Março de 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/attachments/545_declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

¹⁶ **BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

Educativas Especiais¹⁷, que basicamente reafirma dispositivos de declarações anteriores, relembra a igualdade estabelecida em documentos internacionais, percebe e reconhece a crescente participação de grupos em prol da inclusão de pessoas com deficiência e dá várias outras medidas. No item 19 das Linhas de Ação em Nível Nacional, por exemplo, a declaração estabelece que “políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais”. Ainda, que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”. Assim, para atender às especificidades dos surdos e garantir o acesso de todos eles, esse documento dispõe que seja respeitada a sua forma de comunicação, isto é, a língua de sinais, além de favorecer o estudo também em escolas especiais.

Uma questão debatida na parte da Estrutura de Ação em Educação Especial da Declaração de Salamanca é a de que “o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (Item 3) e que as instituições de ensino devem buscar formas eficazes de educar tais crianças. Outra contenda mencionada nesse item é que o mérito das escolas não está no atendimento de altíssima qualidade, mas no que acolhe e modifica as atitudes que discriminam e promovem o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Percebe-se, assim, que esse é um documento externo que influencia demasiadamente as leis internas, pois contém dispositivos que ratificam a importância de uma educação que valoriza as características individuais das pessoas, além de definir políticas, princípios e práticas de uma educação mais inclusiva na área das necessidades educativas especiais.

Dois anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁸, em seus artigos 58 e 59, define a educação especial como sendo uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida para educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, possibilita o atendimento desses educandos em escolas especiais, desde que não seja possível sua integração em classes comuns de ensino regular em função de suas condições específicas.

¹⁷ **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

¹⁸ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

Em maio de 1999 ocorre, na Guatemala, uma convenção interamericana, na qual os países participantes debatem sobre a extinção de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Dessa convenção nasce outro documento de peso: A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também chamada de Convenção da Guatemala. Nesta, foi discutido que é preciso melhorar a situação das pessoas com deficiências, mas que para isso é preciso “eliminar todas as formas de discriminação por razões de deficiência”, dentre outras medidas.

Em dezembro do mesmo ano, para regulamentar a Lei n. 7.853/1989, aproximadamente dez anos depois de sua criação, o Decreto n. 3.298/1999¹⁹ foi editado. Esse documento dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e em seu artigo 4º fica estabelecido que a pessoa com deficiência se enquadra nas seguintes categorias:

- I – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- II – deficiência auditiva – 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;
- III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- IV – deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
 - a) comunicação;
 - b) cuidado pessoal;
 - c) habilidades sociais;
 - d) utilização dos recursos da comunidade;
 - e) saúde e segurança;
 - f) habilidades acadêmicas;
 - g) lazer; e
 - h) trabalho;
- V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

¹⁹ BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Este decreto foi alterado pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, com relação à definição das categorias de deficiência nele citadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

O artigo 24 do já mencionado decreto dispõe que os órgãos responsáveis pela educação deverão oferecer serviços adequados por meios de algumas medidas, tais como:

I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

IV – a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V – o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

Percebe-se no parágrafo 1º do artigo 24 supracitado que, ao mesmo tempo em que esse dispositivo legal define educação especial como sendo uma modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, estabelece, de forma contraditória, a obrigatoriedade de matricular alunos com capacidades de se integrarem em cursos regulares na rede regular de ensino.

Em dezembro de 2000, a Lei n. 10.098/2000 é aprovada, estabelecendo as normas gerais e os modelos básicos que possibilitam o acesso das pessoas com deficiência. Com relação à acessibilidade, a lei dispõe que é preciso que se faça a supressão de todas as “barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (artigo 1º).

Em janeiro de 2001 é sancionada a Lei n. 10.172/2001²⁰, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com prazo de dez anos para cumprir as metas propostas (artigo 1º). Dentre os objetivos do PNE está a melhora na qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais quanto ao acesso e à permanência das pessoas com necessidades especiais na rede pública de ensino. Além disso, essas pessoas possuem o direito de receber educação, preferencialmente junto às demais na rede regular de ensino, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais, ressaltando-se os casos excepcionais em que suas necessidades exijam outras formas de atendimento. Essa lei obriga ainda que os

²⁰ BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem também planos decenais correspondentes ao proposto pelo PNE (artigo 2º).

Em setembro de 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2001²¹. O artigo 1º dispõe que estão estabelecidas nessa Resolução as instruções para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O parágrafo único determina que se o aluno apresentar evidências da necessidade de atendimento educacional especializado poderá receber os serviços da educação especial, após avaliação e interação com os pais e a comunidade.

Segundo o artigo 2º dessa Resolução, as escolas são obrigadas a matricular todos os alunos, mas, para atender àqueles com necessidades educacionais especiais, devem organizar-se para oferecer uma educação de qualidade a todos.

O artigo 3º define educação especial dispondo que:

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.

O interessante é que, para o referido artigo, a educação especial é vista como uma importante modalidade educacional, podendo substituir os serviços do ensino regular para garantir a escolaridade de todos. Percebe-se que esse documento não só estabelece a educação especial como uma forma complementar para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, mas prevê a sua instituição substitutiva. Além disso, o parágrafo único do artigo 3º dispõe que os sistemas de ensino devem ser responsáveis pela educação especial e, por isso, precisam de um conjunto de elementos essenciais que auxiliem e dêem suporte à educação inclusiva.

Ainda nessa resolução, em seu artigo 5º, encontra-se outra definição para alunos com necessidades educacionais especiais:

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

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.

Como se vê, o educando que apresentar dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica ou possuir algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada a alguma limitação, deficiência ou disfunção é considerado um aluno com necessidades educacionais especiais. O inciso II estabelece que alunos que necessitam da utilização de outras formas de comunicação, como os surdos, usuários dos sinais, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, cabe perguntar: o aluno surdo, por exemplo, se enquadra na categoria de pessoa com deficiência, como está disposto no inciso II do artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999, ou é um aluno com necessidades educacionais especiais como o disposto aqui?

Para a identificação das necessidades dos alunos especiais e quanto às medidas a serem tomadas, a escola deve se apoiar na experiência dos professores, dos diretores e demais funcionários para avaliação e atendimento corretos desses alunos, como disposto no artigo 6º, inciso I, da Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Percebe-se, então, que a legislação é confusa e pode suscitar dúvidas naqueles que precisam dela na educação de pessoas com necessidades especiais.

Em 8 de outubro de 2001, pelo Decreto n. 3.956/2001²², foi promulgada no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também chamada de Convenção da Guatemala²³. Antes disso, em junho de 2001, o Congresso Nacional aprovou o texto dessa Convenção por meio do Decreto Legislativo n. 198, que entrou em vigor em setembro de 2001. A norma atual dispõe que a Convenção será executada e cumprida na íntegra, como estabelece seu texto. O artigo II da Convenção institui que o objetivo maior dessa Convenção é o de acabar com todas

²² BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 26 set. 2009.

²³ ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos – OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos na sessão realizada em 26 de maio de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

as formas de discriminação contra as pessoas que possuem deficiências, propiciando então a integração delas na sociedade de forma plena. O item 1 do artigo I dispõe que o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Percebe-se que, pela sua finalidade, a Convenção, inicialmente, trata de definir o termo deficiência, mas o faz de forma ampla.

Essa Convenção estabelece também o que se entende por discriminação, considerando-a como qualquer diferenciação dada à pessoa em função de sua deficiência. Para cumprir sua finalidade, dispõe que competem aos países participantes as medidas cabíveis no que diz respeito às leis e ao fornecimento de “bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração” (artigo III, item 1, letra *a*). Outra questão é relativa às medidas a serem tomadas na construção de prédios, instalações e outras obras para facilitar o transporte e a comunicação das pessoas com deficiência (artigo III, item 1, letra *b*), bem como as providências para eliminar os “obstáculos arquitetônicos” (artigo III, item 1, letra *c*) e possibilitar o acesso dessas pessoas.

Em fevereiro de 2002, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n. 1/2002²⁴, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define, em seu artigo 2º, inciso II, que as instituições devem preparar o docente para o “acolhimento e o trato da diversidade”, isto é, que as universidades devem proporcionar, em seu currículo, disciplinas que auxiliem os professores no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 24 de abril de 2002 é sancionada a Lei n. 10.436/2002²⁵, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a define 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 do Brasil” (artigo 1º, parágrafo único). Além disso, o artigo 4º dispõe que o sistema

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

²⁵ BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

educacional em geral deve “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)”. Contudo, segundo o disposto no parágrafo único do artigo 4º, a Libras não poderá substituir o português na modalidade escrita.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade²⁶, com o intuito de promover uma formação de qualidade aos gestores e professores das escolas públicas, isto é, para que estes tenham informações adequadas sobre como trabalhar com a diversidade, garantindo o acesso de todos à educação e oferecendo educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2004, o Ministério Público Federal, com base no Decreto n. 3.956/2001, que faz cumprir a Convenção da Guatemala no Brasil, inicia, por meio do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Classes Comuns da Rede Regular”, um trabalho de disseminação das definições e propósitos da inclusão, que de certa forma reafirma o direito das pessoas à escolarização nas escolas comuns²⁷.

Em dezembro de 2004, entra em vigor o Decreto n. 5.296/2004²⁸, que regulamenta as Leis n. 10.048/2000²⁹, de 8 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que define, e a Lei n. 10.098/2000³⁰, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais para o acesso das pessoas com deficiência. Por meio do artigo 6º, § 1º, inciso III desse decreto, as pessoas com deficiência auditiva receberão atendimento “prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – Libras e no

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 27 set. 2009.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=381&Itemid=>>. Acesso em: 27 set. 2009.

²⁸ BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

²⁹ BRASIL. **Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

³⁰ BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

trato com aquelas que não se comuniquem em Libras, e para pessoas surdo-cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento”.

Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto n. 5.626/2005³¹ entra em vigor para regulamentar a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098/2000. Por esse 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” (artigo 2º). O artigo 22 desse decreto dispõe que as instituições federais são responsáveis pela educação básica e que devem assegurar a inclusão de “surdos ou com deficiência auditiva” por meio de escolas organizadas e destinadas aos alunos surdos e ouvintes, com instrutores bilíngues na educação infantil, no ensino fundamental, médio e profissional, que entendam a “singularidade linguística dos alunos surdos”, proporcionando também a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Além disso, define as escolas ou classes de educação bilíngue como aquelas em que “a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (artigo 22, incisos I e II, parágrafo 1º).

Em 2005, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) são implantados nos Estados e no Distrito Federal. Esses núcleos são basicamente espaços destinados ao atendimento de alunos com altas habilidades, com o objetivo de incentivar a criação e o potencial deles por meio de recursos didáticos e pedagógicos apropriados, bem como de professores técnicos nessa área. Esses núcleos foram criados para atender alunos e identificar suas necessidades; em relação aos familiares, busca orientá-los para que compreendam as habilidades de seus filhos; por fim, procura formar professores que atendam a esses alunos de forma adequada³². Mais uma vez, percebe-se a necessidade dos núcleos como estabelecimentos especializados e destinados para uma necessidade, como a alta habilidade/superdotação.

³¹ BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

³² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Públicas para as Altas Habilidades / Superdotação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1ludiaGriboski.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

Em maio de 2007, o Brasil assina a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³³, aprovada pela ONU em dezembro de 2006. Essa convenção relembra mais uma vez alguns dispositivos de documentos anteriores, como aqueles propostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e apela à contribuição de todos “para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural em igualdade de oportunidades” (item y, p. 16).

O artigo 1º dessa convenção dispõe sobre o seu propósito de garantir o exercício dos direitos e liberdades de todas as pessoas com deficiência. Além disso, as define como sendo aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (p. 16).

No artigo 2º, várias outras definições são estabelecidas para efeito dessa convenção, como comunicação, língua, discriminação por motivo de deficiência, adaptação razoável e desenho universal. Em relação à comunicação, o texto estabelece, por exemplo, que esta

[...] abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; (p. 17)

Já a palavra língua, por essa Convenção, “abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada” (p. 17). Portanto, há em seu texto indícios de reconhecimento de outras formas de linguagem, na tentativa de integrar as diferentes formas de comunicação usadas por pessoas cegas e surdas, por exemplo.

O artigo 24 dessa convenção estabelece medidas para a educação e dispõe que os países participantes “reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação” (Item 1, p. 28), mas afirma que para isso é preciso que os mesmos estados assegurem a educação inclusiva em todos os níveis. Para a realização desse direito:

2. [...] os Estados Partes assegurarão que:
 - a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do

³³ ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid>. Acesso em: 28 set. 2009.

ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (artigo 24, item 2, alíneas *a* e *b*, p. 28-29)

O item 3 do artigo 24, alíneas *b* e *c* (p. 29) estabelece que os Estados Partes devem assegurar às pessoas com deficiência “a possibilidade de adquirir competências práticas e sociais necessárias” e que para tanto os mesmos estados deverão tomar várias medidas, tais como:

- a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
- b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em 24 de abril de 2007, o Decreto n. 6.094/2007³⁴ dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um convite a todos – órgãos competentes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e comunidade – para, mediante programas e ações, propiciar uma melhoria da qualidade da educação básica, cabendo aos sistemas de ensino o apoio à realização de várias diretrizes, dentre elas a de “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (artigo 2º, inciso IX).

Ainda em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁵, que estabelece os eixos de como deve ser a formação dos professores para a educação especial. Além disso, dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais, o acesso aos prédios das escolas e as pessoas com deficiência na educação superior. Esse documento estabelece a importância não só da educação inclusiva, mas da educação especial.

³⁴ BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://pde.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 set. 2009.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC nomeia um Grupo de Trabalho para elaborar um documento de orientação aos sistemas de ensino no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, para promover políticas públicas que incentivem a educação para todos, é apresentado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”³⁶, que tem como objetivo, como estabelece seu item IV, orientar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8). Por esse documento, são enfatizadas a importância do atendimento especializado e a garantia da educação inclusiva, bem como a formação dos professores para o atendimento educacional especializado e a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”.

Ainda em 2008, a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de Emenda Constitucional com o intuito de promover a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência³⁷. De acordo com essa convenção, os países signatários estarão obrigados a adotar a educação inclusiva. O interesse dessa convenção, realizada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), é fazer com que todas as pessoas com deficiência passem a estudar em escolas regulares, sem nenhuma limitação. A inclusão já é prevista no Brasil, como já mencionado, há mais ou menos 12 anos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. O texto da convenção, ao ser aprovado, ratificado e promulgado, terá força política para pressionar sua implementação. Assim, ao ratificar as declarações contidas nesse documento, o Brasil terá que prestar contas à ONU por meio de relatórios anuais e expor seu cumprimento, acabando com as barreiras inclusivas ainda existentes.

Esses constituem alguns dos documentos, leis e convenções que dão sustentação ao paradigma da educação inclusiva. Contudo, mesmo com a existência destes, a inclusão, que tem como um de seus objetivos a escolarização de todos, é uma ação recente no Brasil e não só contém ainda contradições e falhas, mas possui dispositivos redundantes e complexos.

Não há dúvidas de que a inclusão no Brasil surgiu de forma mais significativa na década de 1990. Beyer (2005, p. 7), citando Jantzen (1987), considera que “a educação inclusiva como modelo emergente lançou a educação especial numa profunda crise”. Percebe-se, então, que antes do paradigma inclusivo havia outra ideia, outra história. Onde e como os

³⁶ Vide nota 26.

³⁷ Vide nota 32.

alunos com necessidades educacionais especiais estudavam? Como era a escolarização dos alunos deficientes? Essas são as perguntas que tentar-se-á responder a seguir.

2.1.3 A história da educação especial no Brasil antes do paradigma inclusivo

As iniciativas ao atendimento das pessoas com deficiência não começaram em 1981 e nem com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Segundo Almeida (2003), elas surgiram no Brasil em 1600, ainda enquanto o país era colônia de Portugal. Contudo, como dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³⁸ elaborada pelo MEC, o atendimento a essas pessoas iniciou de fato depois de fundadas as seguintes instituições: “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro”.

Conforme Almeida (2003), entre as décadas de 1920 e 1950, por exemplo, já no século XX, algumas instituições especializadas, como a Sociedade Pestalozzi, criada em 1926 pela psicóloga russa Helena Antipoff, e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), criada em 1954, foram abertas. A partir de então, muitas outras instituições surgiram e o atendimento às pessoas com necessidades ampliou-se. Posteriormente, com a APAE, o ensino especial surge como opção ao ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)³⁹ de 1961, no seu artigo 88, foi bem pontual naquele tempo em mencionar que as pessoas com deficiência tinham o direito à educação, porém, para que elas fossem integradas à comunidade, essa educação deveria estar de acordo com o sistema educacional geral vigente. Como se vê, elas poderiam ter acesso à escola de acordo com a lei, mas não podiam ser diferentes da maioria das pessoas da sociedade. Para Almeida (2003), a escolaridade, portanto, ainda não era prioridade e as diferenças eram enfatizadas e banalizadas. Em geral, as disposições dessa Lei garantiam que os alunos com deficiência estudassem em escolas do sistema geral de ensino, mas as opiniões desfavoráveis a essa situação eram maioria, haja vista a falta de interesse e conhecimento a respeito da escolarização desses alunos ser predominante.

³⁸ Vide nota 26.

³⁹ BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parcialmente revogada pela Lei n. 9.394/1996, exceto os artigos 6º a 9º, que tratam da estrutura do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 set. 2009.

Em 1971, a Lei n. 5.692/1971⁴⁰ altera a LDB de 1961 e seus dispositivos determinam o tratamento especial para as crianças com deficiência nas escolas especiais, reforçando o encaminhamento dos alunos para essas classes e escolas. Em 1961 nascia o paradoxo inclusão/exclusão, e os sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que ofereciam a escola para todos, também possuíam a opção à escola especial.

Em 1973, o Governo Federal, por meio do Decreto n. 72.425/1973⁴¹, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com sede no Rio de Janeiro. Esse centro torna-se o responsável por todo o ensino especial no país e propicia a criação, nas Secretarias de Educação de vários Estados, de órgãos específicos para o trabalho com pessoas deficientes (ALMEIDA, 2003).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que orienta o processo integrativo, estabelecendo o acesso às classes comuns do ensino regular àquelas pessoas que têm “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao agir dessa forma, a política escolar da época mantém a responsabilidade da educação desses alunos com as escolas especiais, orientando, segundo informação de matéria publicada na Revista Nova Escola⁴², a integração escolar e proporcionando-lhes mais capacidade para acompanhar o ritmo dos alunos considerados normais no acesso escolar regular.

No início, a educação especial foi criada para que crianças com deficiência estudassem em escolas especiais, separadas das demais, que estavam em escolas regulares. Esse quadro existiu e foi criticado por proclamar a segregação escolar: “Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares” (BEYER, 2005, p. 11). Assim, por muito tempo a educação especial foi duramente criticada, mas hoje há documentos que a consideram e percebem a sua relevância na perspectiva de uma educação inclusiva.

⁴⁰ BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 set. 2009.

⁴¹ BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 29 set. 2009.

⁴² CAMINHOS da inclusão. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n.24, p. 8-13, jul. 2009. Edição especial.

2.1.4 O que dizem alguns teóricos

A luta em defesa da inclusão hoje não é feita apenas *na e pela* escola, tampouco é a inclusão alusiva somente às escolas (MITTLER, 2003). O ato de incluir pessoas com necessidades especiais no lazer, no trabalho, nas instituições de ensino tem sido um assunto também debatido por todas as pessoas da sociedade, desde as mais simples até as que participam de instituições religiosas, políticas, científicas, linguísticas e educacionais. Um fato interessante é que “a difusão do uso do termo inclusão no âmbito da educação tem como pano de fundo o debate sobre globalização e, especialmente, aquelas visões que a caracterizam como um processo que gera desigualdade” (LAPLANE, 2004, p. 28). Esse debate global fez com que pessoas de diferentes esferas sociais contribuíssem para combater a exclusão social, cultural e educacional pelo mundo. Apesar disso, a desinformação a respeito do assunto resulta em atitudes promotoras do abandono e exclusão.

Em âmbito educacional, Mendes (2006) constata que há na literatura referências de que a origem da inclusão escolar se deu por iniciativas de movimentos em prol da inclusão social, mas acredita ser esta uma versão muito romantizada. A autora afirma que a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais surgiu de fato nos Estados Unidos quando a comunidade, pais de alunos e os próprios alunos exigiram um único sistema educacional de qualidade para todos, com ou sem deficiência. A partir de então, a reestruturação escolar naquele país foi iniciada e a ideia da escola inclusiva se propagou pelo mundo ao longo da década de 1990.

Beyer (2005) percebe que, assim como nos Estados Unidos, em países como a Alemanha e a Dinamarca a inclusão também foi posta em evidência por meio dos pais dos alunos com deficiência, que não queriam mais seus filhos estudando em ambientes separados ou em escolas especiais. Para que a inclusão acontecesse, houve a participação gradativa de todas as pessoas ligadas às escolas.

Diferentemente desses países, no Brasil a inclusão não se deu por iniciativa de grupos envolvidos com a escola, tais como pais das crianças com necessidades especiais em busca de integrarem seus filhos às escolas regulares ou ao ensino comum de forma gradativa. Aqui, as leis inclusivas iniciaram a história da inclusão no ensino regular. A legislação foi anterior à experiência de lidar com alunos com necessidades especiais, ou seja, as leis antecederam o amadurecimento e a prática de lidar com alunos especiais nesse tipo de ensino. A inclusão chegou ao Brasil de forma imprevista, surpreendendo às escolas (BEYER, 2005). Muitos educadores, portanto, não sabem como implementar um projeto inclusivo de forma eficaz.

Muitos teóricos fizeram suas interpretações e esboçaram uma definição para a inclusão. Oliveira (2007), por exemplo, afirma que a escola inclusiva deve oferecer uma educação democrática para todos por meio de um ensino público de qualidade, com respeito ao direito à cidadania, que implica em facilitar a convivência com as pessoas diferentes cultural e individualmente. Além disso, é preciso “incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum” (idem, p. 32). Assim, se o objetivo é uma educação democrática, o direito à cidadania deve ser respeitado e a diversidade entendida para que haja uma boa convivência.

Na concepção de Mittler (2003), a inclusão escolar demanda uma mudança radical nas instituições de ensino para que todos os alunos sejam bem recebidos. Essa mudança deve acontecer em termos de currículo, avaliação e desenvolvimento das atividades em sala de aula. Dessa forma, a inclusão nas escolas “celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência” (idem, p. 34). Tecnicamente, é importante saber, contudo, que incluir pessoas não quer dizer fazer com que os diferentes fiquem semelhantes aos demais. Incluir pessoas na escola, na sociedade, implica valorizar a diversidade humana e permitir que o direito contemple a todos, com deficiência ou não.

Mas incluir não significa apenas fazer adaptações para receber alunos com deficiências, não é ter a pessoa com ou sem deficiência em um ambiente adaptado. Uma boa política de inclusão entende que há pessoas com características definitivamente não análogas a de outras e que carregam maneiras de ver a vida de um modo diverso, podendo desenvolver habilidades que lhes são próprias para conduzir suas próprias vidas.

Mantoan (2003), ao discorrer sobre o que é inclusão, menciona que a escola brasileira vive uma crise de paradigmas e constata que o mundo muda e se depara com o novo. Nesse processo, algumas pessoas não percebem que estão convivendo com o novo, outras estão prontas para entender e receber as novidades e se apressam em adotá-las, mesmo que, por medo de ficarem *démodé*, precisem passar por cima dos costumes para, a qualquer custo, ficarem atualizadas. A autora (2003, p. 14) define paradigma como “um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar”.

Para entender que a escola do Brasil sofre de uma crise de paradigma é preciso entender o que isso significa. Mantoan (2003) explica que uma crise de paradigma é uma mudança de conceito e de visão do mundo e que quando há mudanças extremas as ciências

também as sofrem. Além disso, pontua que por trás das mudanças de paradigmas há muita incerteza, medo e uma necessidade de se buscar possibilidades que poderiam contribuir para que elas se materializassem.

A pedra angular dessa discussão é que a escola inclusiva propõe um rompimento nessa estrutura escolar tradicional e Mantoan (2003) afirma que incluir a todos no sistema escolar, sem discriminação, é uma maneira pela qual a escola pode funcionar. A autora (idem, p. 19-20) chama a atenção para o fato de que se a escola inclusiva é a pretensão de todos, “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Face à grande reviravolta mundial, a escola deve ficar atenta para não ignorar a diversidade e não adotar a exclusão escolar como consequência da falta de informação.

A iniciativa de trabalhar com pessoas com deficiência nas escolas regulares chegou ao Brasil por adoção de um “paradigma emergente” (BEYER, 2005, p. 26), um paradigma novo adotado em várias partes do mundo, que postula que a escola não pode continuar “anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 16-17). A inclusão no Brasil é proveniente de uma vontade de adotá-la tal qual ela é realizada em países estrangeiros e não com base nas experiências das escolas regulares em aceitar os alunos com deficiência.

Beyer (2005, p. 7) pontua que a educação no Brasil se encontra, atualmente, em um momento de “encruzilhada paradigmática” e crise identitária, pois precisa ocupar-se da proposta inclusiva e da ideia de educação especial ao mesmo tempo. Assim, para atingir esse novo paradigma, a educação especial passou por períodos distintos no ensino formal: primeiramente, as pessoas com deficiência passaram por uma experiência de exclusão total do sistema escolar; posteriormente, por um atendimento especial; depois, pela integração no sistema regular; e, finalmente, pela inclusão no sistema escolar regular. Vale lembrar, contudo, que não foi realizada uma experiência com esses alunos em escolas regulares antes da aprovação da lei.

Por época de exclusão total entende-se o tempo em que as pessoas com deficiência não eram atendidas nas escolas. As instituições de caráter particular e filantrópico foram grandes responsáveis por esse trabalho e fizeram um atendimento assistencial generoso e bonito, muito além do simplesmente segregacionista, como insistem em dizer autores como Marques (1998) citado em Almeida (2003). Foram filantropias que a própria escola não conseguiu fazer na época. O trabalho assistencialista dessas instituições foi duramente criticado pelo seu serviço semelhante ao do médico e do psicólogo que diagnosticam patologias e problemas

físicos, gerando laudos classificatórios que terminavam por segregar as pessoas (ALMEIDA, 2003).

Um aspecto visivelmente preconceituoso da época era o fato de a sociedade não aceitar essas pessoas. Por isso, o cuidado de custódia foi reservado às instituições asilares⁴³ e aos manicômios, que faziam o trabalho de tratar os considerados com comportamento desviante. Como já mencionado, essas instituições são duramente criticadas atualmente e avaliadas como lugares que segregavam e maltratavam as pessoas, sendo a época chamada hoje de fase de segregação. O preconceito e a falta não só de humanidade, mas de conhecimento, gerava o medo. É importante lembrar que muitos acreditavam “que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p. 387). Poucos se lembram que as pessoas da época tinham muito medo dos indivíduos considerados diferentes.

Portanto, o maior obstáculo para a mudança estava dentro da própria sociedade, isto é, nas atitudes das pessoas, na forma de entender o diferente, na falta de conhecimento sobre aquele que usa os sinais, que é privado da visão, que fala usando outra linguagem, outros jeitos. Não se sabe como abordar essas pessoas diferentes e, finalmente, há um medo de aceitá-las. Ainda hoje, a intolerância às diferenças e o preconceito são grandes impeditivos da inclusão, provavelmente os fatores que mais atrapalham na mudança ou na concretização de uma sociedade menos discriminante e mais inclusiva.

Segundo Almeida (2003), por volta de 1960 o crescimento dos asilos, a criação da escola obrigatória para todos e a incompetência escolar de ensinar diferentes como iguais fez surgir não só as classes especiais, mas também as escolas especiais. Esses lugares se expandiram como uma alternativa às casas de filantropia, como soluções iniciais para integrar os deficientes às escolas, como já mencionado, com a antiga LDB de 1961.

A mesma autora ainda afirma que a educação para alunos deficientes foi tomando força por meio de iniciativas dos pais, por emendas à constituição, com a criação de leis, com ações e diretrizes de indivíduos interessados em incluir os deficientes. Contudo, todas essas medidas e ações para colocar os deficientes nas escolas foram, desde o princípio, sendo definidas ora por educação escolar, ora recebendo concepções da maneira terapêutica de atender essas pessoas, ou seja, não havia uma definição clara de como fazê-lo. Dar chances a

⁴³ Almeida (2005), citando Groisman (1999, p. 174), apresenta duas finalidades para essas instituições: “Uma manifesta, de abrigar e cuidar das pessoas desamparadas ou que estejam impossibilitadas de estar junto às famílias e à comunidade; e outra latente, de servir como *locus* socialmente aprovado de segregação de seres humanos cuja produtividade econômica e representação social foram consideradas esgotadas pelo sistema social (apud Groisman 1999: 174)”.

pessoas em situação de exclusão com provisões educacionais foi uma resposta da sociedade para atender aos problemas da educação de pessoas deficientes, mas ensiná-los em ambientes separados, como se vê, foi uma exigência dessa mesma sociedade, que tinha medo de aceitar as pessoas que eram diferentes.

Com o tempo, a época chamada de segregacionista foi cedendo lugar à integração. Segundo Mendes (2006, p. 388), alguns “movimentos sociais pelos direitos humanos” que aconteceram na década de 1960 foram importantes para que a sociedade pudesse ver as perdas geradas por processos segregacionistas, o que fez nascer uma proposta de integração escolar na qual crianças com deficiência tinham os mesmos direitos das outras. Nesse tipo de proposta, havia benefícios mútuos entre crianças com e sem necessidades especiais que podiam aprender com a realidade do outro na mesma escola.

Mittler (2003, p. 34), ao discorrer sobre a mudança da integração para a inclusão, afirma que essa mudança é muito mais do que “uma mudança de moda e uma semântica do politicamente correto”. É preciso entender que, apesar de muito parecidas, essas definições comportam diferenças: na integração, o aluno precisa adaptar-se à escola, que passa a adotar as melhores práticas usadas pelas escolas especiais; na inclusão, celebra-se a diversidade e é preciso uma mudança radical na escola. O mesmo autor (2003, p. 20) assevera que

[...] a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e, acima de tudo, pelos pais.

Percebe-se que a inclusão deve ser apoiada pelo envolvimento de um conjunto de pessoas que precisam trabalhar para garantir a participação de todas as crianças.

Assim, muitos autores chamam a evolução do ensino ao diferente, desde a segregação até a inclusão, de uma mudança de paradigmas (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; BEYER, 2006). Com isso eles querem dizer que o ensino passou ou está passando por reinterpretções, tornando-se mais democrático por meio da aceitação de novos grupos, de pessoas diferentes. É preciso saber, portanto, se a escola está mesmo mais democrática, se está aberta aos novos conhecimentos e práticas que emanam dessa nova realidade, se a democracia escolar já é realidade para todas as crianças marginalizadas.

Atualmente, um fato interessante é que não há na literatura sobre inclusão (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2003) menção sobre o valor das escolas especiais, isto é, não é possível

ver a importância do trabalho realizado por elas ou, pelo menos, o reconhecimento de que, com a sua finalidade de integrar os alunos, vários deles iniciaram sua escolarização, suas primeiras interações escolares.

O processo de inserção de pessoas com algum tipo de deficiência já caminhou um pouco no país. O fervor por uma sociedade que aceita o deficiente fez avolumar também as demandas por espaço feitas por outros excluídos que não os deficientes. Não só as pessoas em situação visível de exclusão – as que têm alguma deficiência física, auditiva, visual – mas também as pessoas em situação invisível de exclusão – as que são diferentes étnica e linguisticamente, pessoas com capital cultural e econômico diferente, corporal, de idade, os povos indígenas etc. – puderam reivindicar mais atuação na sociedade.

Depois de muitas reivindicações, muitas reformas foram iniciadas em prédios públicos por imposição de normas, como a construção de rampas, adaptações e instalações de elevadores para facilitar o movimento de cidadãos idosos, em cadeiras de rodas, obesos, entre outros. Além disso, grupos em situação de exclusão foram se articulando e originando discussões sobre cotas sociais e raciais voltadas à população negra, indígena, deficiente, entre outras.

As pessoas com deficiências e as em situação invisível de exclusão passaram a sair dos lares de seus pais para viver em suas próprias casas, arranjar empregos, praticar esportes, frequentar clubes, namorar, constituir famílias, dirigir-se às Nações Unidas para reivindicações e, principalmente, começaram a buscar a educação nas escolas (MITTLER, 2003).

De uma forma bem menos ingênua, no texto “Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica”, Lunardi (2005) afirma que as políticas educacionais de hoje dispõem sobre uma educação para todos em que pessoas de grupos minoritários, como as com necessidades educacionais especiais, anteriormente chamadas de deficientes, sejam incluídas. Na perspectiva dessa autora, a educação especial, inicialmente, tem como matriz histórica o controle social, podendo estar relacionada com a medicina social⁴⁴. De acordo com ela, tanto a medicina social como a educação especial possuem pontos convergentes na medida em que são tidos como ferramentas para o controle social. Para essa pesquisadora (idem, p. 19-20), há ainda no discurso atual inclusivo uma reincidência dos discursos propostos para a educação

⁴⁴ Lunardi (2005, p. 17) explica que a medicina social é entendida por Foucault (1998) “como ‘uma tecnologia do corpo social’, ou seja, o corpo é visto como uma ‘realidade biopolítica’; o sujeito é tematizado não só como individualidade, mas também como população”.

especial do final do século XIX e início do século XX, em que havia práticas normalizadoras para curar e readaptar os deficientes:

Pensando que a medicina social é uma estratégia biopolítica e que o corpo social é o alvo de ação desse poder, poderíamos dizer que essa é uma medicina, principalmente a partir do século XIX, do controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas.

Segundo Lunardi (2005), a mesma estratégia usada na medicina social foi adotada na educação dos filhos das pessoas pobres e das crianças anormais. O grupo de crianças das classes operárias oferecia riscos aos filhos dos pais das classes ricas, considerados normais e saudáveis. Posteriormente, contudo, o discurso médico deslocou-se para o psicológico e os olhares se voltaram para um conhecimento mais estatístico, em que predominava o diagnóstico individual. Para finalizar, a autora explica que o controle social é ainda a base do discurso da escola pública obrigatória de hoje e os aparatos legais diretivos garantem a disciplina das chamadas crianças perigosas, aquelas que não conduzem suas ações, para que sejam educadas de acordo com esse imperativo moderno de reabilitação.

A Constituição Federal brasileira assegura que a escola é direito de todos, mas é de se duvidar que “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (BOURDIEU, 1998, p. 225, apud BRITTO, 2004).

Pensar em inclusão é pensar que cada pessoa tem suas características particulares, físicas e psíquicas e deve ser considerada como um indivíduo que faz parte da sociedade. Essa pessoa deve ainda ser vista como alguém que quer ir ao supermercado, à igreja, à escola e não só por direito, mas por vontade própria e por aceitação. Isso implica dizer que a cada pessoa com ou sem necessidades especiais deve ser ofertada a garantia dos direitos individuais, “que constitui o alicerce das políticas inclusivas” (LAPLANE, 2004, p. 30).

Por isso, atualmente há uma reconsideração das escolas especiais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, já aborda a transversalidade da educação especial, do atendimento educacional especializado, da formação de professores para o atendimento educacional especializado para fins da inclusão escolar.

Todavia, é preciso esclarecer que inclusão é acolher cada pessoa com sua própria experiência e jeito de ser e não apenas romper com sistemas e paradigmas. Incluir significa olhar para todos e ver a necessidade que há por trás das diferentes maneiras de falar, de andar, de ver de cada um. Portanto, também é escutar pessoas com e sem necessidades especiais e entender a mensagem existente na fala do oprimido, nos sinais daquele que não ouve, não fala, não anda, ou que anda feio, bonito, de forma elegante, desengonçada; é entender os seus medos, suas angústias e experiências (MELERO, 2002); é, acima de tudo, buscar formas de garantir que todos possam efetivamente participar de cada aula e desenvolver suas potencialidades como educando e cidadão.

Todavia, é preciso lembrar que as pessoas que usufruem dos espaços escolares criados por lei nem sempre se beneficiam do que a lei promete. Elas desejam desfrutar de tudo o que lhes foi prometido, querem explicações e informações sobre as futuras mudanças, mas isso raramente acontece, corroborando com a opinião de Bourdieu (2003, p. 483) de que “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

2.1.5 O aluno surdo na perspectiva da escola inclusiva

As políticas públicas educacionais no Brasil garantem a acessibilidade e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Assim, as leis obrigam o Estado a oferecer um atendimento especializado a esses alunos, preferencialmente nas escolas regulares situadas perto de suas casas ou na escola que escolherem, buscando proporcionar-lhes um atendimento que respeite as diferenças. Contudo, mesmo com toda a previsão legal, surgem muitas dúvidas relativas ao sentimento desses alunos ao chegar às escolas, ao preparo dos professores para recebê-los, à leitura e à escrita deles, dentre outras.

A educação das pessoas surdas é um assunto bastante preocupante e, para investigar questões relacionadas à sua inclusão, muitas pesquisas foram desenvolvidas (LOPES, 2005; PERLIN, 2005; GESUELI, 2004). De acordo com o que afirma Lacerda (2006), muitos surdos têm desempenho escolar insuficiente em comparação ao aluno ouvinte, demonstrando certa inadequação entre o proposto pelo sistema e o que realmente acontece com esses alunos em sala de aula. Verifica-se, então, que há muitas demandas a serem analisadas e resolvidas.

Para entender algumas questões preocupantes sobre surdez, educação e inclusão é essencial conhecer a estrutura legal que garante e dá as instruções para a escolaridade dos surdos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e a Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a forma de comunicação usada por esses alunos. Contudo, todo esse aporte de leis não tem sido suficiente, como já mencionado, pois “a escola que os surdos querem e a escola que o sistema permite ainda não são convergentes” (QUADROS, 2006, p. 157), isto é, as expectativas desses alunos não vão ao encontro do que a lei oferece, pois as políticas educacionais inclusivas destinadas às pessoas surdas garantem uma política linguística que tem a Libras como meio de manifestar sua cultura e o português como a língua usada para o ensino nas escolas regulares.

O reconhecimento da Libras se deu com a Lei n. 10.436/2002, mas é importante saber que sua inclusão como disciplina curricular aconteceu três anos depois, por meio da regulamentação dessa lei pelo Decreto n. 5.626/2005, como dispõe o artigo 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.

Esse decreto, ao dispor sobre o uso da Libras e do Português como garantia do acesso das pessoas surdas à educação, prevê que as instituições de ensino ofereçam cursos de formação de professores que contemplem o ensino da Libras, sua tradução e a interpretação para o português e vice-versa, bem como o ensino do português como segunda língua (artigo 14, parágrafo 1º, inciso I, alíneas *a*, *b* e *c*). Além disso, para realizar esses trabalhos, as escolas precisam ser providas de professores que conheçam as peculiaridades linguísticas desses alunos (inciso III, alíneas *a*, *b*, *c* e *d*). Como complementação curricular, o artigo 15 prevê, ainda, que o ensino de Libras e da modalidade escrita do português como segunda língua devem ser oferecidos.

O referido decreto estabelece que, como opção paralela na forma de ensinar a língua da nação, segundo o artigo 16, “a modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva”.

A modalidade oral não é algo novo. Vale lembrar que abordagens oralistas e abordagens da comunicação total⁴⁵ foram muito utilizadas na educação de surdos por muitos anos, porém, essas abordagens enfatizavam uma língua que não era a deles.

Em relação às práticas oralistas, Giordani (2004, p. 80) aponta que estas “constituem um poder voltado para a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados”.

Segundo Peixoto (2006), há algum tempo essa prática fracassou e, desde então, o valor da língua de sinais e a sua influência positiva para a construção e aprendizagem das pessoas surdas multiplicou-se, favorecendo o rompimento da visão de surdez como patologia e o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue.

As políticas públicas educacionais inclusivas já são matéria de estudo de muitos pesquisadores (QUADROS, 2006; LAPLANE, 2004), mas alguns deles, ao analisá-las, percebem que muitas vezes elas não apresentam dispositivos legais que assegurem uma política linguística aditiva, em que as diferentes formas de comunicação dos alunos com necessidades educacionais especiais são valorizadas.

Quadros (2006), por exemplo, ao estudar as políticas linguísticas e a educação de surdos em Santa Catarina, verificou que, devido ao fracasso e ao número de alunos surdos evadidos das escolas públicas, a Secretaria de Educação e Inovação (SEI) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) elaboraram uma proposta para atrair os alunos de volta e mudar essa situação por meio de uma política linguística aditiva. O objetivo geral dessa proposta foi o de reorganizar politicamente o ensino dos surdos em todo o estado, tendo a língua de sinais como prioridade e garantia à educação intercultural e bilíngue desses alunos, de forma a favorecer sua permanência na escola. A autora (2006, p. 157) destaca que, mesmo com todo esse esforço, “a educação em Santa Catarina ainda reflete os princípios da educação inclusiva, traduzidos como a inclusão de surdos na rede regular que ensina em língua portuguesa”. As propostas do governo e as vontades dos surdos são incompatíveis, segundo ela. Contudo, a cada dia uma política linguística aditiva vai se tornando realidade no Estado. Além disso, uma proposta pode ser consolidada, mas destaca que para isso é fundamental

⁴⁵ “O Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar” (GOLDFELD, 2002, p. 33). A comunicação total “tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação” (GOLDFELD, 2002, p. 38).

haver um espaço de negociação em que os surdos participem ativamente na efetivação das ações e das providências planejadas.

Lacerda (2006), na tentativa de refletir sobre as práticas inclusivas de alunos surdos, analisou depoimentos de intérpretes, alunos ouvintes e alunos surdos. Os depoimentos dos intérpretes revelaram que se o papel desses profissionais não estiver bem definido em sala de aula, sua atuação pode ter pouco ou nenhum resultado. Além disso, verificou que a tradução simultânea feita pelo intérprete pode não causar o efeito esperado, pois a sua mediação pode, em muitos casos, gerar desconfiança e desconforto ao aluno. Analisando os depoimentos dos alunos, a autora percebeu que, para os ouvintes, os surdos são bem acolhidos, mas há uma supervalorização dessas relações e os problemas reais são camuflados por esse discurso do bom acolhimento. Para os alunos surdos, ter amigos ouvintes na escola parece algo arbitrário, bem como a presença do intérprete. Na verdade, os alunos surdos não sabem o nome dos amigos e, muitas vezes, não têm relação direta com os professores. Além disso, percebem que, como não têm escolha, são ensinados por professores que não conhecem a língua de sinais. Os depoimentos dos professores revelam e escondem problemas nas relações entre eles, os alunos e os intérpretes, segundo a autora, pois todos afirmam que a experiência de ter alunos surdos na sala de aula transcorre bem e não causa estranhamento, não demandando ajustes. Lacerda (2006) finaliza seu estudo afirmando que para a escola promover espaços de convivência é preciso respeitar realmente as singularidades das pessoas e acolher as diferenças.

Lodi (2004), partindo de pressupostos bakhtinianos sobre *dialogismo* e entendendo que para a construção da subjetividade dos sujeitos é preciso privilegiar as atividades grupais, visto que o processo de constituição do eu é dinâmico e realizado por toda a vida das pessoas, realiza uma pesquisa com sujeitos surdos adultos em uma clínica de fonoaudiologia universitária e descobre que é preciso reconsiderar as escolas como espaços de interações discursivas e transformadoras da constituição do sujeito. Por meio de discussões em oficinas bilíngues de leitura, em que a interação discursiva ocorria em Libras e o texto era escrito em Língua Portuguesa, a autora descobriu que as práticas educacionais as quais os surdos em estudo foram submetidos são centradas na cópia. Dessa forma, eles são tratados como ouvintes e a diversidade é camuflada e escondida pela “imposição da cultura do silêncio”⁴⁶ (PERLIN & QUADROS, 1997 apud LODI, 2006, p. 192). Além disso, muitas vezes, na

⁴⁶ Segundo Lodi (2006), Perlin & Quadros (1997) explicam que a cultura do silêncio acontece nas escolas regulares em que predomina a impossibilidade de a criança surda falar de suas angústias e ansiedades. Além disso, nesses ambientes escolares algumas relações divergentes acontecem, resultando em sentimentos de inferioridade.

tentativa de oferecer igualdade a todos, a escola nega a diversidade social, cultural e linguística das pessoas, por tratar essa diversidade de forma perversa. Assim, ela insiste na valorização da Libras e do seu uso para que os surdos possam se olhar e serem olhados pelo outro como sujeitos, nas diferentes esferas da atividade humana.

Lopes (2005), para discutir o processo de normalização dos surdos em uma escola em Porto Alegre, analisa fotografias tiradas e guardadas desde sua criação, em 1950, até o ano 2000, isto é, durante quase toda a história da instituição. Essas fotografias contam a história de alunos surdos e da surdez dos sujeitos que estudaram ali em diferentes épocas de diversas formas. Analisando mais de quinhentas fotografias, a autora denomina o processo de normalização surda como sendo o de corpo surdo ouvintizado. Nessa perspectiva, pelas várias poses mostradas nas primeiras fotografias, as pedagogias utilizadas na época serviam para aproximar o surdo do modelo ouvinte.

Nas fotografias tiradas posteriormente, já na década de 1980 e 1990, as imagens mostram que outras pedagogias e recursos foram utilizados, como o uso de computadores e de sinais pela fonoaudióloga, mas que todo esse aparato também servia para disciplinar e ensinar os surdos a serem “menos surdos ou mais discretos ao viverem a diferença da surdez” (p. 49). Diferentemente das poses da época oralista, os textos fotográficos recentes, segundo a autora, apresentavam os sinais nas apresentações dos surdos e o uso de pedagogias chamadas de especiais, em que o sujeito surdo é trabalhado do ponto de vista do sujeito normal ouvinte. Lopes (2005) identifica que a invenção cultural da surdez aparece na escola em uma fase em que o surdo tem na sua deficiência auditiva um traço cultural e não mais uma anormalidade, mas percebe que os discursos clínicos ainda estão presentes. A autora afirma que com o discurso cultural e linguístico do surdo fortalecido outras formas foram surgindo. Assim, estudando essas fotografias, ela (2005, p. 52) pôde entender que reduzir a cultura à natureza educável do surdo é dar ênfase à surdez como um problema que pode ser “remediado pela educação e pelas pedagogias escolares, enfim, é estar reduzindo o debate da diferença àquilo que é natural, que precisa de condições materiais, geográficas e culturais”. Enfim, pôde compreender, entre outras coisas, como se deu o movimento das pedagogias utilizadas para a educação dos surdos por cinco décadas, ressaltando que ele poderia ter sido feito buscando outras maneiras de se educar essas pessoas.

Ainda para exemplificar a problemática dos surdos na perspectiva inclusiva, a política educacional oficial inclui, como se vê, a educação bilíngue dos surdos no direito brasileiro. A lei se mostra favorável às duas línguas, não se posicionando em relação ao prestígio do português, mas o que de fato acontece, segundo Carvalho e Marinho (2007, p. 119), é que “a

Libras é usada comumente para a conversação entre os membros da comunidade surda, enquanto o português é a língua de prestígio, aprendida na escola por instrução formal”. Os surdos usam a Libras na sua comunidade, mas o português é a língua utilizada nas escolas. Essa situação exige do surdo a condição de ser bilíngue.

Em estudos iniciais sobre o bilinguismo do surdo, Goldfeld (2002) sustenta que não há uma regra fixa para sua aplicação, contudo, há duas abordagens mais utilizadas, quais sejam: a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade da língua oral de seu país e, mais tarde, ser alfabetizada na língua oficial; a outra é que o surdo deve adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não oral. Além disso, afirma que na proposta bilíngue o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada sua L1 e, como segunda língua – L2, a língua oficial do seu país.

Porém, Campos, Kober e Melendez (2004, p. 50) criticam essas duas abordagens apontadas por Goldfeld e optam pela proposta bilíngue para os surdos, na qual a Libras é ensinada enquanto L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2: primeiro, para dar ênfase ao “canal visual da língua majoritária”; segundo, para distanciar-se do “trabalho clínico e pedagógico oferecido para surdos” por muitos anos.

Ao analisar a aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos e fazer uma reflexão sobre o bilinguismo de modo bem inicial, Pires e Lopes (2007) questionam quão bilíngue são os alunos e a sua educação. Além disso, percebem que a proficiência do surdo em uma segunda língua depende de sua exposição à primeira, ou seja, à Libras. Ainda, discutem que a proficiência do bilíngue será maior se ele tiver uma orientação com professores bilíngues e não monolíngues, mas que é preciso considerar que a educação bilíngue em sala de aula deveria envolver um *input* equilibrado nas duas línguas.

Vários projetos foram criados para se trabalhar o bilinguismo nas escolas, mas Campos, Kober e Melendez (2004) acreditam que implantar projetos bilíngues não mudou a forma pedagógica. Muitos pensaram que somente com o uso da Libras as soluções viriam, mas ignoraram as metodologias e essa situação não mudou muito. Para solucionar esses problemas, as autoras propõem o uso da mídia como instrumento no letramento de crianças surdas, com o intuito de permitir o tratamento de textos em Libras e escrito pelo canal visual. A proximidade com essa estratégia possibilitou o reconhecimento da visualidade do texto, do entrelaçamento entre texto e figuras, e a imagem se tornou um fator relevante na leitura de mundo do indivíduo surdo.

Rangel e Stumpf (2004, p. 89) assim se posicionam, em referência a Kyle (1999), sobre a abordagem bilíngue:

Quando a escola muda sua política para uma abordagem bilíngue, isso não significa necessariamente que há uma aceitação real do uso da língua e do contexto no qual esta ocorre. Não implica que a língua seja usada em toda a escola.

Muita da pressão sobre a escola vem do sistema educacional como um todo. [...]

Raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. [...] Uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo. [...]

Não há garantia da integridade da versão com sinais e nenhuma avaliação de como ela funciona em termos linguísticos. [...]

Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como base para a definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for usada.

Professores que não conhecem a cultura surda dificilmente poderão desenvolver, segundo Rangel e Stumpf (2004), um trabalho de bilinguismo bem-sucedido, pois ignoram ou têm pouco conhecimento da língua de sinais e, assim, valorizam sua língua majoritária, o português. Um detalhe muito desprezado nesse contexto é que muitos professores responsáveis pela educação de surdos não sabem a língua de sinais, o que muitas vezes dificulta a comunicação e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento. Qualificá-los na língua de sinais é ainda um grande desafio da escola inclusiva para surdos.

Goldfeld (2002) afirma que, para as teorias de bilinguismo, a criança surda deve adquirir a língua de sinais no convívio com surdos mais velhos que fazem uso desta. Além disso, sugere que não só a criança deve aprender a língua de sinais, mas também seus pais, ouvintes ou não, para que ela possa utilizá-la também no domínio familiar. Ainda segundo a autora, a língua oral usada na família (português), por sua vez, seria adquirida posteriormente, na modalidade escrita, durante o processo de escolarização e de modo semelhante à língua estrangeira (inglês). Portanto, é de se esperar que a criança surda precise de um tempo maior para lidar com três códigos distintos.

Karnopp e Pereira (2004, p. 35) relatam que a maioria das crianças surdas oriundas de famílias ouvintes chega à escola com algum tipo de linguagem, mas esta “não representa uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever”; ao contrário, esse tipo de linguagem própria desenvolvida na família pode causar algum tipo de discriminação na escola. Nesse sentido, as autoras sustentam que a língua de sinais é essencial para que possa haver aquisição da leitura e da escrita, uma vez que é ela que vai possibilitar ao surdo o significado do que é ler e escrever.

Somando-se a isso está o fato de que o uso da língua de sinais na sua rede social possibilita a construção de uma identidade surda mais saudável, isto é, a convivência com outros surdos ou com pessoas que fazem uso da língua de sinais leva à compreensão de que o surdo não precisa ser igual ao ouvinte para se comunicar ou agir no mundo, o que o tira da

posição de subordinado ou dependente. É, pois, no convívio direto com a sociedade que o surdo conhece e desenvolve suas potencialidades pessoais e, dessa forma, constrói sua(s) identidade(s) não apenas como surdo, mas como indivíduo que assume diferentes papéis sociais no mundo.

Ao refletir sobre os conceitos constituídos pelas crianças surdas em relação à escrita, Peixoto (2006) tece várias considerações sobre a interface entre a Libras e a Língua Portuguesa. Inicialmente, a autora percebe que é por meio da escrita e da leitura que a condição bilíngue do aluno surdo se constrói, mas que esses dois processos são os que mais demandam reflexões. Uma criança surda, mesmo exposta a interações na língua oral majoritária, se apropriará pouco ou quase nada dela, por ser essa uma forma não compatível com sua realidade comunicativa. A autora observa, portanto que, a língua majoritária, ao ser apresentada em outra modalidade, como a escrita, proporciona mais acessibilidade às possibilidades visuais e, conseqüentemente, mais apropriação dessa língua. Quanto mais a criança surda tem acesso à língua de sinais, mais chances há de ela se apropriar da escrita do português, pois, como primeira língua, a língua de sinais a instrumentaliza, devendo ser ensinada primordialmente. Peixoto (2006) chama a atenção para o fato de que o retorno dessa língua à realidade dos surdos tem favorecido mudanças na sua aprendizagem, mas é preciso uma intervenção pedagógica para que as diferenças entre o português e a Libras sejam percebidas.

Gesueli (2004, p. 40), ao analisar a escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos, considera o aspecto visual da escrita do surdo como um fator importante na sua aquisição, pois este não se centra na relação da escrita com a oralidade: “No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual”. A autora cita Vygotsky (1987 apud GESUELI, 2004, p. 40) para afirmar que o “desenvolvimento da escrita independe do desenvolvimento da fala”, o que parece muito mais explicável.

A escrita dos surdos brasileiros tem suscitado muitas discussões, uma vez que eles apresentam “textos escritos com estruturas sintáticas desviantes da gramática da língua portuguesa” (PIRES e LOPES, 2007, p. 17).

Como se percebe, a língua de sinais é reconhecida hoje e parece ter as mesmas funções da linguagem falada para os ouvintes, mas Karnopp e Pereira (2004, p. 37) afirmam que

embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de construírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente

linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma idéia por escrito.

Um fator abordado por Gesueli (2004) é o de que a cultura majoritária – ouvinte – ainda influencia a aquisição do português escrito pelo surdo. A autora sugere que essa mesma cultura se distancie da maneira de observar as coisas do mundo apenas pelo ouvir e entenda o surdo como um indivíduo que lê o mundo pelo olhar ou de outra maneira.

Assim, para os surdos a língua de sinais é sua primeira língua e o português, na modalidade escrita, a sua L2. Comparar a escrita do surdo com a do aluno ouvinte tem resultado em fracassos, pois “os surdos, em geral, mostram-se muito resistentes às atividades de produção escrita” (GESUELI, 2004, p. 45). Por isso, é importante entender que a forma como o surdo escreve não deve ser comparada à dos alunos ouvintes.

Segundo Giordani (2004), essa comparação é como uma punição aos alunos surdos, pois sua escrita é sempre estranha se comparada à do aluno ouvinte. Um fato interessante é que crianças expostas à língua de sinais desde muito pequenas têm “um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida” (idem, p. 78).

Giordani (2004, p. 83) explica que:

Em uma análise dos relatos de Clammer em seu livro “*Literacy and social change: a case study of Fiji*” (1976 apud STREET, 1995), foi discutido a ambiguidade da língua escrita e proposto um debate acerca das práticas hegemônicas da pedagogização da língua escrita. Com este estudo é possível estabelecer uma analogia com as práticas homogeneizantes da língua escrita na educação de surdos, ou seja, uma educação que é pensada por professores ouvintes para alunos surdos.

Percebe-se que a educação dos alunos surdos é feita na sua maioria por ouvintes. Essa situação desconsidera as peculiaridades da identidade surda, dificultando a entrada de muitos deles na escola e em outras esferas sociais.

Rangel e Stumpf (2004) apontam que muitas tecnologias podem proporcionar a inserção dos surdos no trabalho e a escrita da língua de sinais (*signwriting*) pode contribuir para a construção da cultura deles. Elas apontam que na civilização ocidental não existia um sistema de escrita para a cultura surda, o que fazia com que eles tivessem que escrever e ler em outra língua.

As mesmas autoras (2004, p. 91) afirmam que:

O sistema *signwriting*, que é um sistema para a escrita da língua de sinais, assim como o alfabeto é um sistema para a escrita da fala, representa as unidades gestuais

fundamentais, suas propriedades e relações e tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. Torná-lo acessível às comunidades surdas é tornar acessível a essas comunidades uma ferramenta necessária à construção de surdos leitores e escritores.

Porém, Rangel e Stumpf (2004) consideram que o número de escolas que adotam esse tipo de escrita em seu currículo ainda é muito baixo. Destacam que a maioria delas prefere a língua de sinais na modalidade gestual. Assim, as autoras questionam a não adoção dessa modalidade escrita dos sinais, uma vez que há material disponível para a sua aprendizagem. Ainda segundo elas, a língua de sinais possui todos os elementos pertinentes às línguas, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe, isto é, os requisitos científicos para ser considerada língua e, portanto, objeto da linguística. Dessa forma, pontuam que não considerar a possibilidade de ensinar a escrita de sinais justifica o pouco poder que a comunidade surda tem na criação de pedagogias que façam jus a sua identidade.

É importante lembrar que a língua é um sistema social. Uma educação bilíngue que respeite a escolarização do surdo deve ser baseada no fato de

[o] surdo, para que possa falar de si e do mundo e constituir-se como sujeito histórico-cultural, necessita interagir com seus pares. Da mesma forma que as pessoas pertencentes a uma mesma cultura precisam partilhar um mapa conceitual semelhante, elas precisam também partilhar a mesma forma de interpretar os signos de uma língua, pois assim os significados podem estabelecer trocas entre pessoas. (GIORDANI, 2004, p. 84)

Essas questões devem ser consideradas até mesmo na preparação da avaliação escolar para alunos surdos, por exemplo, pois avaliações baseadas na cultura ouvinte reduzem as chances dos surdos de chegarem à universidade. Uma avaliação direcionada apenas à comunidade ouvinte faz com que poucos surdos cheguem a terminar o Ensino Médio.

De acordo com Rangel e Stumpf (2004, p. 88), há ainda uma visão patológica que coloca o surdo na condição de deficiente e isso faz com que a relação aluno-professor seja, no mínimo, hostilizada, pois não há um reconhecimento de que ele é capaz e pode contribuir em sala de aula: “Quando as explicações, feitas em uma língua incompreensível, não surtem efeito, o surdo é rotulado como preguiçoso, como alguém que não se esforça para aprender”. Há uma completa desconsideração das condições e habilidades desses alunos.

Rangel e Stumpf (2004) chamam a atenção para o fato de que quando o professor e o aluno estão em sintonia usando a mesma língua, a de sinais, por exemplo, a comunicação pode acontecer e deixa de ser um problema para ser um meio de perceber interesses e ideias

afins. Muitas vezes, o professor ouvinte é considerado um “alienígena” (p. 88) para o surdo, pois este não pode se espelhar naquele e suas expectativas se reduzem.

As autoras verificam que os surdos querem receber mais do que atendimento psicológico e simplesmente serem alfabetizados. Para elas, eles querem ter emprego e participar ativamente da sociedade.

Muitas vezes, contudo, mesmo com toda a previsão legal, esses novos alunos sentem o imenso despreparo dos professores ao chegarem às escolas regulares e se deparam com uma realidade que é muito elegante na lei, mas muito banalizada de fato.

Ao discutir questões referentes à cultura surda, Perlin (2005) percebe que é necessário negociar as características dos surdos e não negá-las, pois por muito tempo a cultura surda sofreu com a proibição dos sinais, a ridicularização da língua, o uso do oralismo, a inclusão entre ouvintes e deficientes, o que resultou em uma desconsideração da identidade dessas pessoas. A autora (idem, p. 80) propõe, diante disso, a mudança no pensamento do ouvinte de que há apenas uma cultura, passando a considerar “o ser portador de outras linguagens, de outras culturas”.

2.1.6 Abordagens utilizadas no ensino do surdo

Segundo Goldfeld (2002), três abordagens têm relevância e representatividade no Brasil no trabalho com o surdo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

A autora explica que D. Pedro II foi o primeiro a propor a educação para os surdos no Brasil, em 1855. Em 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INES), que inicialmente ensinava por meio da língua de sinais, ocasionando outras mudanças. Para ela:

Em 1911, no Brasil, o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola.

No oralismo, para Goldfeld (2002), a surdez é tida como uma deficiência que pode ser amenizada por estímulos auditivos, que podem ser dados por meio do português oralizado. No oralismo, algumas metodologias são utilizadas, como a audiofonatória, também conhecida por Perdoncini, que rejeita as formas de gestualização, bem como a língua de sinais.

Goldfeld (2002) relata que em 1970 a comunicação total chega ao Brasil com a visita da educadora de surdos Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet, EUA. Na década de 1980, o país começa a usar a teoria do bilinguismo com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a língua brasileira de sinais. A autora informa que Lucinda, no início de seus estudos, seguiu a abreviação padrão das línguas de sinais. Usou a sigla LSCB para abreviar o nome Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros e para diferenciá-la da LSKB, que significa Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada pelos índios Urubu-Kapoor do Maranhão. A sigla Libras, que abrevia Língua Brasileira de Sinais, passou a ser utilizada pela professora Lucinda Ferreira Brito em 1994 e foi criada pelos surdos para designar a LSCB.

A autora alega que muitos países discutem as várias abordagens existentes para a educação dos surdos e entende que todas elas, se aprofundadas, têm seu valor. Ademais, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo têm cada um objetivos e metodologias próprios. O oralismo tem como meta reabilitar a criança surda em direção à “não surdez” (grifo da autora, p. 34) e utiliza diferentes metodologias que rejeitam quaisquer gestos ou as línguas de sinais. O trabalho de compreensão e de oralização se faz para que a criança domine as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Goldfeld (2002) ressalta que a língua oral não supre todas as necessidades dos surdos e quando a língua de sinais passou a ser difundida eles puderam se desenvolver melhor intelectual, profissional e socialmente.

A comunicação total, segundo Goldfeld (2002), é diferente do oralismo, pois privilegia não só a língua, mas a comunicação e a interação. Dessa forma, vários códigos – alfabeto manual, os sinais manuais que representam os sons da Língua Portuguesa (*cued-speech*), o português sinalizado e a simplificação das formas gramaticais de duas línguas em contato, aqui o português e a língua de sinais (*pidgin*) – são utilizados. Nessa abordagem, utiliza-se um código manual com a língua oral em um processo definido de bimodalismo, que só é possível porque os códigos manuais seguem a mesma estrutura da língua oral, diferentemente da língua de sinais, que possui estruturas próprias. Para a autora, a língua de sinais não pode ser usada junto com o português por não possuímos capacidade neurológica de processar duas línguas com estruturas diferentes ao mesmo tempo. Assim, ela afirma que a língua de sinais não é utilizada de forma completa nessa abordagem. Na comunicação total, a língua de sinais não é valorizada e então recursos artificiais são criados para promover a comunicação.

Em relação ao bilinguismo, a autora entende que 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 do seu país. Para a autora (2002, p. 42), “os autores ligados

ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez”. Assim, o surdo, nessa perspectiva, não precisa ser igual ao ouvinte, devendo sua condição ser aceita. Dessa forma, os surdos são uma comunidade que possuem cultura e línguas próprias.

Ainda segundo Goldfeld (2002), 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 (2002, p. 46) alega 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 orientações educacionais diferem quanto à concepção de aquisição da linguagem pela criança surda e quanto às abordagens de ensino.

2.1.7 Um pouco da história do Ensino Especial em Goiás

Atualmente, no Estado de Goiás, a educação inclusiva e a educação especial são regulamentadas pela Resolução CEE n. 7/2006, do Conselho Estadual de Educação (CEE), em conformidade com as demais normas em vigor⁴⁷ e embasadas em documentos internacionais⁴⁸ que fortalecem o paradigma da diversidade e da inclusão.

Contudo, Almeida (2003), ao estudar a proposta da inclusão na rede estadual de Goiás, no município de Goiânia, descobriu que o atendimento de pessoas com necessidades especiais começou, nessa cidade, por volta de 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia

⁴⁷ Além das normas já mencionadas, tem-se: Lei Federal n. 10.098/2000; Decreto Federal n. 3.298/1999, que regulamenta a Lei Federal n. 7.853/1989; Resolução CNE/CEB n. 2/2001; Constituição Estadual, artigo 157, inciso III; e Lei Complementar Estadual, n. 26/1998.

⁴⁸ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (2001); e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), dentre outros.

(IPG). Antes disso, em 1952, foi inaugurada, em Trindade, a Vila São Cotelengo, mas a iniciativa era privada. Portanto, por meio da Lei n. 926/1953, que cria o IPG, pessoas com necessidades educacionais especiais puderam ser atendidas nesse instituto, inaugurado em 1955.

Após a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, no Rio de Janeiro, foi criada em Goiás a Seção de Ensino Especial, na qual alguns professores puderam fazer cursos de capacitação por meio de convênios com a própria CENESP e trabalhar com classes especiais do ensino regular no auxílio aos alunos com aproveitamento abaixo da média, por alterações no comportamento na perspectiva da proposta integrativa instituída na época. Contudo, essa ideia exigia que o aluno com deficiência fosse responsável pelo seu fracasso, o que gerou descontentamentos e impulsionou a exclusão pelo preconceito às diferenças.

Almeida (2003) afirma que apenas em 1980 Goiás promulga uma lei que regulamenta seu Sistema de Ensino Estadual, com um atraso de quase 10 anos em relação à LDB de 1971. Além da demora, essa lei não apontava a educação de pessoas com deficiência. Havia uma referência à Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, indicando pejorativamente que os infra e os superdotados deveriam receber tratamento especial por meio de regulamentação do Conselho Estadual de Educação, mas a deficiência física e sensorial não foi contemplada.

Em 1982, por meio de uma portaria, cria-se a Unidade de Ensino Especial (UEE) como resultado de reivindicações de alguns grupos descontentes com as péssimas condições de vida e de trabalho e que clamavam por seus direitos, inclusive o direito à escolarização. Em consequência disso, o número de classes especiais no ensino regular aumentou em todo o Estado. Além disso, outras mudanças ocorreram: iniciou-se o atendimento aos alunos com deficiência auditiva; outras deficiências foram contempladas com atendimentos desde a infância até a profissionalização; e a capacitação docente teve continuidade. A intenção era uma educação para deficientes e não um atendimento clínico.

Ainda, segundo Almeida (2003), em 1987 a UEE foi extinta e a Lei n. 10.160, de 09 de abril de 1987, cria a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE). Com um pouco mais de financiamento, a SUEE pode investir no ensino especial e realizar a expansão das escolas estaduais. Com isso, definiu-se um novo conceito, objetivo e clientela para o ensino especial em Goiás.

A autora mostra como a educação especial foi definida e explica que esse processo buscava o desenvolvimento de pessoas portadoras de deficiências, de suas condutas típicas ou altas habilidades, e objetivava proporcionar atendimento especializado de qualidade às

peças com necessidades educacionais especiais (PNEE), como os deficientes mentais, auditivos, visuais, físicos, deficientes múltiplos, com condutas típicas e altas habilidades.

Almeida (2003) narra as implementações feitas no ensino em Goiás e afirma que em 1992, com a criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os alunos com necessidades educacionais especiais, antes de serem encaminhados às modalidades de atendimento disponíveis, tinham que ser avaliados por uma equipe multiprofissional formada por psicólogo, pedagogo, assistente social e fonoaudiólogo. É interessante que, após o diagnóstico, o aluno era encaminhado para a escola que melhor o atendia, fosse esta de ensino regular ou educação especial. Contudo, estas não estavam, segundo a autora, preparadas para recebê-los.

Almeida (2003, p. 29) constata, em depoimentos colhidos, que o ensino especial em Goiás “entre 1973 e 1998, seguiu rigorosamente as diretrizes do MEC, quanto à clientela a ser atendida, aos serviços oferecidos, à formação de professores, e, sobretudo, à filosofia de trabalho, de caráter integracionista”. Além disso, em 1998 o ensino especial e o regular eram independentes um do outro. Havia 54 escolas especiais, das quais doze localizavam-se na capital, sendo três estaduais, e “não houve qualquer tipo de rompimento com o ensino especial ministrado tradicionalmente pelas escolas públicas e/ou privadas. As mudanças ocorreram apenas na nomenclatura” (ALMEIDA, 2003, p. 33).

A mesma autora (2003, p. 37) afirma ainda que, por meio de uma parceria da Superintendência do Ensino Especial (SUPEE) com as secretarias Estadual e Municipal de Saúde, as pessoas com deficiência eram encaminhadas e as questões de saúde, até 1998, “integravam a política de Educação Especial, que arcava com celebração de contratos e pagamentos de profissionais da área de saúde, tais como médicos, dentistas e fisioterapeutas”.

Posteriormente, as escolas especiais de Goiás passaram por um redimensionamento em três setores, tendo de dar atendimento clínico não hospitalar, apoiar a inclusão e atender alunos com deficiência severa e profunda, segundo Almeida (2003). Além disso, as equipes multiprofissionais das escolas especiais, formadas por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, foram redimensionadas para atender as escolas inclusivas: “O apoio incluía também o atendimento a alunos da rede regular que necessitassem do aprendizado ou do aperfeiçoamento no Braille, no uso de Soroban, na Língua Brasileira de Sinais – Libras – e no português sinalizado” (ALMEIDA, 2003, p. 37).

A autora constata que, apesar dessas exigências, a única escola especial que atendia alunos surdos no ensino fundamental da rede estadual de Goiânia não deixou de funcionar. As salas de recursos com apoio pedagógico foram reduzidas, os alunos com deficiência foram

encaminhados e transferidos das escolas especiais para o ensino regular e, com isso, houve uma redução do número de alunos atendidos no ensino especial que, a partir de 1999, tinha outro aspecto. Ademais, havia sinais de mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência.

Almeida (2003) afirma que em 1999 foram lançadas as bases para uma proposta educacional inclusiva no Estado de Goiás, mas a dicotomia entre ensino regular e especial manteve-se por muito tempo. Além disso, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) não adotou um sistema único de ensino e, em outubro de 2000, criou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, sob responsabilidade da Superintendência de Ensino Especial (SUEE).

Em resumo, a educação especial em Goiás teve seu marco institucional na década de 1950, quando realizava um atendimento assistencial. Em seguida, os aspectos médicos e psicológicos foram enfatizados. Posteriormente, houve a integração da educação especial no sistema geral de ensino e, finalmente, a perspectiva inclusiva foi lançada a partir de 2000. Contudo, Almeida (2003) destaca que em Goiás o ensino especial foi entendido como sendo uma prática necessária e mais sensata a ser adotada, mas que cada escola deveria criar táticas para atender ao processo inclusivo.

Como se percebe, a educação especial em Goiás se aperfeiçoa e adota diferentes nomenclaturas e modalidades, acolhendo pessoas deficientes que nunca haviam frequentado a escola em uma perspectiva integrativa. Uma política de inclusão escolar nasce ao longo da década de 1990 em muitas partes do mundo. Essa nova política passa a persuadir as pessoas a mudarem e a adotarem uma ideologia da educação inclusiva, afetando também o Estado de Goiás, e, conseqüentemente, desestruturando todo um processo que acabara de nascer.

Segundo Mendes (2006), enquanto no final da década de 1980 e início da década de 1990 movimentos sociais combatendo a exclusão social ocorriam em muitos países, originando, principalmente nos Estados Unidos, o movimento pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil, especialmente em Goiás, se investia na criação de escolas especiais ainda em uma proposta voltada para o paradigma da integração.

Pessoas com ou sem deficiência não são os únicos responsáveis por seus problemas de aprendizagem. Para que todos aprendam é necessário que os pais estejam envolvidos, que a escola entenda que para ensinar é preciso valorizar a cooperação, a solidariedade, o respeito, a fraternidade e adotar projetos menos rígidos, que comportem as diferenças e valorizem o que cada um sabe, sem medidas de boniteza, permitindo também o feio, o desengonçado, entre outros.

2.2 CONCEITOS VYGOTSKYANOS: UMA PERSPECTIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo reflito sobre algumas proposições teóricas importantes feitas por Vygotsky, na intenção de compreender alguns de seus conceitos, como a interação e o papel do brincar no desenvolvimento, entre outros que possam explicar o ensino e a aprendizagem do inglês para alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Além disso, tento entender em que sua concepção sobre os jogos pode contribuir para o ensino dessa língua, considerando esses alunos. Embora Vygotsky (2007, p. 85) tenha se dedicado muito ao estudo das crianças, os debates oferecidos por sua teoria sociocultural e suas concepções têm suas “implicações educacionais”, que tornam inteligíveis os fatos obscuros sobre o ensino desse idioma na escola inclusiva. Além disso, proporcionam um fundamento ideal para analisar a interação na sala de aula, pois um de seus princípios essenciais é o de que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem originam-se em um contexto social como no da sala de aula de línguas (ANTÓN, 1999). Nesse sentido, a teoria sociocultural pode servir à compreensão de como alunos com e sem deficiência aprendem uma língua estrangeira.

2.2.1 Alguns pressupostos vygotksyanos

Com a intenção de formular vários de seus conceitos, Vygotsky (2007, p. 83) desenvolveu um método para revelar e tornar objetivos os processos psicológicos interiores, assim como criou metas de pesquisas adequadas para garantir “o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas”. Em uma de suas observações, o autor percebeu que, ao realizar determinadas tarefas, as crianças conseguiam resolver problemas por si próprias, isto é, independentemente da ajuda do professor. Contudo, se a tarefa apresentasse alguma dificuldade, só conseguiam solucioná-la em colaboração com outras crianças mais experientes ou com a ajuda de um adulto. Assim, para resolver questões no contexto da sala de aula e entender as dimensões do aprendizado escolar, o autor desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Desse modo, para saber as relações entre desenvolvimento e aprendizado, dois níveis devem ser levados em consideração: um real e outro potencial. Vygotsky (2007) pondera que, no nível de desenvolvimento real, certos fenômenos que se sucedem em uma ordem determinada já estão completos. Dessa forma, o autor valoriza não só o que o aluno já aprendeu na escola, mas a sua história prévia, seu histórico de vida antes da escolaridade. Contudo, observa que o nível de desenvolvimento real não propicia, sozinho, o aprendizado do aluno. Considera, portanto, um nível em que algumas funções ainda não estão completas, mas em vias de serem concluídas ou em processo de maturação: o nível de desenvolvimento potencial, no qual o aluno só consegue solucionar um problema por meio de pistas do professor ou da colaboração dos colegas. Dessa forma, se a ajuda de alguém mais capaz é relevante para a resolução de um problema, esse é um indicativo de que o desenvolvimento do aluno necessita de um “empurrãozinho” para se completar. Se comparado a uma planta, esse nível seria chamado de estágio dos “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, isto é:

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Caracterizar o desenvolvimento mental retrospectiva e prospectivamente implica compreender que tempos e coisas passadas, bem como o ato de encarar de frente fatos concernentes ao futuro são colocados em questão e analisados em um lugar presente: a ZDP. Para o referido autor, é esse o lugar provedor de indícios do quê o aluno já sabe e do quê está em vias de saber, funcionando como um sinalizador do curso do seu desenvolvimento interior. Portanto, sugere que todos os matizes da aprendizagem escolar, bem como da linguagem sejam enfatizados e considerados na ZDP.

Esse é um conceito primordial para o entendimento da aprendizagem, pois é por meio da “intervenção do Outro” que a criança desenvolve-se intelectualmente. Contudo, essa intervenção só terá resultado se ocorrer dentro da ZDP da criança. A assistência não promove, por si só, o desenvolvimento, isto é, para crescer intelectualmente é preciso não só da intervenção de uma pessoa mais capaz, mas que essa intervenção aconteça nas interações dentro da ZDP, pois é nela que as formas sociais de mediação desenvolvem-se. Além disso, a linguagem constitui um dos meios que podem ser apropriados e internalizados nessa ZDP.

Também Oliveira (2000) alerta para o fato de que 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 papel essencial no desenrolar desse processo.

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, partindo dessa metáfora é que Vygotsky propõe esse conceito de zona de desenvolvimento em que novas relações mentais aconteciam quando os alunos interagiam com pares mais competentes. Para Vygotsky (2007), essas relações propiciam, consequentemente, a internalização das funções psicológicas superiores.

Com vias à explicação do processo de internalização dessas funções, Vygotsky distingue, inicialmente, as formas superiores de comportamento das formas inferiores. Estas são aquelas caracterizadas pelas associações, pelo processo de memorização, por exemplo, e as superiores são aquelas ações típicas do ser humano, como o pensamento, as deduções, a lembrança voluntária, etc. Posteriormente, procura entender a função do signo e do instrumento em toda sua caracterização, usando da analogia, da diferença e da relação entre esses dois tipos de atividades. Segundo o autor, a analogia existente entre signo e instrumento está na função mediadora que os forma, pois “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 2007, p. 52).

Em relação às diferenças, o autor considera a diferença entre instrumento e signo como sendo as várias maneiras com que cada um deles orienta o comportamento humano. Assim, o uso de instrumentos ou signos não é exclusivo da atividade cognitiva, pois tanto um quanto o outro orientam de forma distinta as atitudes humanas. Vygotsky (2007, p. 55) explica que o instrumento, guiado externamente, pode ter o papel “condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” e ainda conseguir mudar os objetos. Contrariamente, o signo não muda o objeto da operação psicológica, mas funciona como um “meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (idem, p. 55), pois tem orientação interna.

Para entender a combinação entre signo e instrumento, Vygotsky pontua que:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de

instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.

Assim, o autor conclui que a função psicológica superior ocorre na reunião entre o signo e o instrumento na atividade psicológica, sendo esse um processo que muda sempre. Ainda, indica que pensar, agir com intenção e examinar fatos são funções que necessitam de signo e instrumento.

Em relação ao uso dos signos, Vygotsky (2007, p. 56) afirma que “a criança muito pequena depende de meios externos” para essa atividade, isto é, crianças bem pequenas lidam externamente com os signos de forma visível em operações como a memorização, por exemplo. Porém, à medida que crescem, esse processo parece acontecer de forma menos explícita, dando a impressão de ter desaparecido. Contudo, isso significa que elas apenas aprenderam a lidar internamente com a reconstrução dos signos externos. De acordo com o autor:

Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor; ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização. Nos níveis mais superiores, parece que ela deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Entretanto, essa aparência é apenas ilusória. O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

Avançar para um nível superior significa aprender. Contudo, aprender não quer dizer não mais usar o que foi entendido, mas comprova o fato de que as funções psicológicas superiores são provenientes do social. Essa descoberta faz com que Vygotsky (2007) conclua que reconstruir internamente uma operação externa constitui o processo de internalização. Portanto, uma ilustração desse processo estaria no “desenvolvimento do gesto de apontar” (idem, p. 56). No início, esse gesto, para a criança, não configura nada mais do que a tentativa de pegar algo, um movimento de apontar apenas. Posteriormente, com a ajuda da mãe, esse gesto se transforma em “um gesto para os outros” (idem, ibidem). Finalmente, a criança apreende que o seu gesto tem significado para os outros e, assim, apropria-se dele. Dessa forma:

Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

Como se vê, o movimento ganha força e toma outra forma, isto é, se transforma: pegar, como bem explicado, metamorfoseia-se no apontar. Essa transformação significa que:

[...] o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

Assim, o processo de internalização constitui-se em uma miríade de metamorfoses, pois primeiro, ao resolver uma atividade externa, uma operação é acionada, transforma-se, e então se internaliza. Nesse momento, Vygotsky (2007, p. 57) sugere o uso dos signos como algo fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais superiores demonstrados pelo desenvolvimento da “inteligência prática, da atenção voluntária e da memória”.

Em suma, como já mencionado, internalizar as funções psicológicas superiores tem sua origem no social para, depois, parecer ter vida própria em um nível mais individual. Para comprovar esse fato, o autor (2007, p. 57-58) afirma 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). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Para delinear esse fato, Lantolf & Appel (1994, p. 11) afirmam que “a transição do plano interpsicológico para o intrapsicológico marca o início do controle da criança sobre o seu próprio comportamento, isto é, de sua auto-regulação”. Contudo, a autorregulação deve ser considerada como um processo relativo, e não absoluto, pois o fato de uma criança conseguir realizar determinada tarefa não pressupõe que ela possua autorregulação para todas as outras durante todo o tempo. Dessa forma, uma criança com determinada idade pode fazer um tarefa de forma independente, já outra de mesma idade poderá precisar da colaboração de um adulto para a mesma atividade. Portanto, os signos e os instrumentos culturais, como a linguagem, são essenciais, na atividade psicológica, para a realização das tarefas. Além disso, quanto mais difíceis estas forem, mais a criança se esforça para resolvê-las e mais ela aprende.

Para explicitar a forma como a criança arranja meios para solucionar tarefas, superar certas ações, resolver problemas antes de executá-los e controlar seus comportamentos pela sua capacidade humana para a linguagem, Vygotsky (2007) discute alguns conceitos, como a

fala egocêntrica e socializada⁴⁹. Usando a investigação piagetiana sobre fala egocêntrica, o autor e seus colaboradores percebem que esse tipo de fala aumenta se a criança enfrentar alguma dificuldade ao resolver determinado problema. Tomando por base esse fato, o autor conclui que a fala egocêntrica pode ser tida como uma ponte que liga a fala exterior à interior. Para Vygotsky (2007, p. 15), “funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa está incluída na fala comunicativa”. Ao aumentar a dificuldade da tarefa, a criança ficará exposta à necessidade do uso da linguagem, bem como se esforçará para buscar resoluções mais pensadas e não tão automáticas.

Em seus estudos, o autor (1993) descobriu que nas situações difíceis o coeficiente de fala egocêntrica quase duplicava e, nas mesmas atividades, sem obstáculos, era baixo. Um fato curioso é que, diferentemente de Piaget, Vygotsky acredita que a fala egocêntrica não desaparece à medida que a criança vai atingindo a idade escolar. Portanto, ele dá um destino à fala egocêntrica, afirmando que esta constitui um estágio transitório da fala oral para a interior: “a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas se esconde, isto é, transforma-se em fala interior” (idem, p. 16).

O conceito de fala egocêntrica também foi utilizado por Goldfeld (2002) em um estudo de caso com uma criança surda em uma perspectiva sociointeracionista. Nesse estudo, a autora entende que as crianças surdas, mesmo as que não têm contato com a língua de sinais ou com a língua oral, têm uma forma rudimentar de linguagem e se comunicam de alguma maneira. Ela acredita que a criança surda, por não ter acesso a uma língua estruturada, tem a qualidade e a quantidade de informações e assuntos menor em comparação com os indivíduos ouvintes que recebem e trocam informações.

Goldfeld (2002, p. 62) afirma que:

Kelman pesquisou a linguagem egocêntrica de crianças surdas que não dominam língua nenhuma e a comparou com a fala egocêntrica de crianças ouvintes. O termo linguagem egocêntrica foi utilizado em substituição à fala egocêntrica, já que as crianças analisadas não tinham condições de falar uma língua oral ou qualquer outra língua.

As crianças foram filmadas enquanto estavam sozinhas brincando. A autora pôde perceber vários sinais que interpretou como característicos da linguagem egocêntrica, presentes tanto nas crianças surdas quanto nas crianças ouvintes, como: tempo de reação, articulação silenciosa dos lábios, murmúrios, mímica oro-facial e expressões corporais.

⁴⁹ Vygotsky (1993, p. 14) afirma que “na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria sem interesse pelo seu interlocutor; não tenta comunicar-se, não espera resposta e, frequentemente, sequer se preocupa em saber se alguém a ouve. É uma fala semelhante a um monólogo em uma peça de teatro: a criança está pensando em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja fazendo. Na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas”.

A autora (2002, p. 63) sustenta que a “linguagem rudimentar que toda criança surda desenvolve pelas interações sociais é utilizada não só para a comunicação, mas também para a organização de seu pensamento”. Além disso, alega também que a criança surda possui a fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve sua fala social, mas saber se a linguagem egocêntrica é utilizada pela criança surda para planejar ações futuras é algo difícil. Acrescenta que se a criança não se desligar do ambiente concreto poderá não ter condições para desenvolver satisfatoriamente as funções organizadora e planejadora da linguagem. Assim, Goldfeld afirma que as crianças surdas formam a atenção e a memória, por exemplo, diferentemente das crianças ouvintes.

A criança ouvinte, diante de um problema, tenta solucioná-lo verbalizando e, para Vygotsky (2007, p. 15), isso significa que “sua verbalização revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada”. Portanto, a conexão dessas duas funções da linguagem é importante, pois a fala egocêntrica se liga à social de várias maneiras. O autor (2007, p. 16) afirma que:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal.

A fala egocêntrica tem papel crucial para desenvolver o pensamento e as funções psicológicas superiores. Dessa forma, quanto maior o contato social, maior o número de signos à comunicação e, conseqüentemente, a fala egocêntrica trabalha mais para fazer a transição do social para o individual. Posteriormente, ela se esconde, retornando com mais força como fala interna e proporcionando o desenvolvimento da linguagem, que ganha, então, outros contornos. Para Vygotsky (1993, p. 17):

[...] a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa.

Vygotsky (2007) prefere utilizar o termo fala comunicativa para o que Piaget chama de fala socializada e explica, ainda, que tanto a fala egocêntrica quanto a comunicativa são sociais, mesmo tendo funções distintas. Para o autor (idem p. 17), a fala egocêntrica ocorre quando a criança desloca as formas sociais de comportamento humano para suas “funções

psíquicas interiores e pessoais”. A criança conversa consigo mesma como com as outras pessoas e “a fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto ao pensamento lógico” (idem, p. 17). Ao explicar dessa forma, o autor dá importância à fala egocêntrica, considerando-a como elo importante na transição da fala oral para a fala interior, “um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior”. Tem-se, assim, uma fala social, depois uma egocêntrica e, finalmente, uma interior. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento se dá do social para o individual.

Para o desenvolvimento do pensamento, segundo Vygotsky (1993, p. 44), a linguagem tem papel determinante, isto é, as experiências sociais e culturais, bem como os instrumentos da língua, promovem esse desenvolvimento: “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Nesse sentido, Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 16) confirmam que “todas as funções psicológicas superiores têm as suas origens em processos sociais” e lembram que:

Todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais. Conseguimos compreender a qualidade humana dessas funções se compreendemos os instrumentos e os signos que as medeiam. Esses meios são sempre instrumentos culturais e históricos. Eles têm um caráter material e exterior que marca as relações interpessoais nas quais são usados. O conceito da mediação fica assim central na abordagem de Vigotski. Todas as funções superiores têm um aspecto em comum: são processos mediados, o que implica sua natureza cultural e social.

Vygotsky expressa, segundo os autores, que internalizar comportamentos culturalmente implica reconstruir ativamente as funções psicológicas, e, para isso, o uso de signos é essencial. Essa mediação por meio de signos faz com que novas entidades psicológicas sejam culturalmente reconstituídas e novos processos psicológicos incorporados ao organismo do comportamento. Assim, “o uso dos signos externos é também reconstruído radicalmente” (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Com o fenômeno da internalização explicitado se compreende que esse processo pode ser feito na zona de desenvolvimento proximal, pois é nesta que “se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. Só é possível perceber o que foi internalizado se os dois níveis de desenvolvimento mental forem conhecidos. Portanto, “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Essa ideia não foi entendida inicialmente, segundo Vygotsky (2007), e, por isso, usavam-se muitos testes para saber o nível de desenvolvimento mental da criança. Esse fato

fez com que o ensino se organizasse enfatizando apenas o aprendizado passado, “em direção aos estágios de desenvolvimento já completados” (idem, p. 101). O resultado negativo de tudo isso pode ser visto no estudo de crianças com deficiência mental:

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 101-102)

As escolas que enfatizavam essa prática do pensamento concreto foram, com o tempo, valorizando esse aspecto de concretude como suporte para a formação do pensamento abstrato. Com essas afirmações em mente, Vygotsky (2007, p. 102) chama a atenção para o fato de o pensamento concreto ser entendido “como um meio, e não como um fim em si mesmo”.

Em outras palavras, destacar apenas o que o aluno já conhece, de um modo geral, é não direcionar para um próximo estágio, é retroceder ou não sair do lugar no desenvolvimento. Sob a perspectiva da ZDP é possível “propor uma nova fórmula, a de que o *bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Nesse sentido, uma característica importante do aprendizado é que ele gera uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno também interage e, conseqüentemente, aprende com outras pessoas, haja vista ser nela que o aprendizado acontece:

[...] ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Segundo o autor, quando a criança aprende o significado de uma palavra, por exemplo, os processos de desenvolvimento não se completam. Assim, a cooperação dos outros pares e do professor faz com que novas relações se estabeleçam e outras aquisições internas sejam feitas. Vygotsky (2007) privilegia e sugere o uso de perguntas no processo de aprendizagem,

que estimulem a produção de respostas que possam ser usadas como suporte para outras perguntas, instaurando um processo de negociação.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 37) consideram a ZDP como “um diálogo entre a criança e o seu futuro – nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade”. Os autores pontuam que essa negociação e diálogo levam o indivíduo além do que sabe, pois se constituem em uma área ainda desconhecida e de descobertas.

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

Para Vygotsky (2007), a criança consegue passar de uma fase em que depende do outro para realizar uma atividade para outra fase mais autônoma, em que resolve o problema sozinha, por meio da mediação. A questão da mediação passou a ser tomada como conceito essencial no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras em abordagens feitas por vários outros autores, como Donato (1994).

Passar do estágio de regulação pelo outro para o da autorregulação se dá por meio do *scaffolding*, termo muito usado por Wood, Bruner e Ross (1976) e que está relacionado, muitas vezes, com o conceito de ZDP. 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.

Donato (1994), ao analisar uma pesquisa sobre *scaffolding* conduzida em uma aula de japonês, demonstra que durante o desenvolvimento dos alunos no aprendizado da língua eles se tornam mais capazes de se auxiliarem mutuamente durante as atividades de sala de aula e acabam criando andaimes coletivos na produção um do outro ao desenvolvê-las. Além disso, descobre que as interações da ZDP mudam com o tempo e as mediações, uma vez feitas pela professora, são internalizadas pelas crianças e usadas posteriormente como ferramentas para mediações para as outras. Um fato interessante discutido pelo mesmo autor é que o perfil do discurso usado em sala de aula reflete o desenvolvimento da linguagem, promove mais participação na língua-alvo e, conseqüentemente, o aprendizado é mais visível com o aumento da comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Em relação às interações entre professor-aluno em uma perspectiva de *scaffolding*, 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.

Mello (2002, p. 59) atenta para o fato de que o suporte mediado “tem sido utilizado em conjunto com a noção de ZDP para se referir àqueles comportamentos em que um adulto ou um companheiro mais competente proporciona apoio para que a criança desenvolva uma determinada tarefa”. Segundo a mesma autora, os processos psicológicos superiores manifestam-se inicialmente no contato entre pessoas e posteriormente são internalizados pelo indivíduo. Nesse sentido, a linguagem tem papel fundamental, pois é por meio do diálogo que os problemas podem ser resolvidos e as soluções verbalizadas. Mello observa que na aquisição de uma segunda língua o ato de verbalizar ocorre muitas vezes por meio da L1. Assim, mostra que usá-la pode ter como função esclarecer e sanar dúvidas. A autora sugere que os professores cultivem a ideia de que a L1 é um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem da L2 e conclui que o português é uma alavanca para que os alunos desenvolvam o inglês.

Alguns pesquisadores como 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, os mesmos autores afirmam que o termo fala privada foi primeiramente cunhado por Flavell em 1966 e que, por recomendação de Wertsch, 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.

Lantolf e Appel (1994) consideram que a fala egocêntrica da criança transforma-se em pensamento verbal ou fala interior quando ela se torna uma adulta. Posteriormente, a fala interior se torna menos elaborada e se apresenta de forma mais rudimentar ao ser verbalizada, a fala privada. Segundo os autores, a fala privada tem uma função reguladora afetiva, com a finalidade de liberar as emoções, e outra cognitiva, usada para planejar uma ação. Desse modo, ela tem função estratégica, pois o aluno busca ganhar ou recuperar o controle cognitivo diante de uma atividade ao resolver um problema.

Donato (2000, p. 31-33), ao analisar uma pesquisa em aulas de inglês como segunda língua sobre os conceitos de fala privada, percebe que quando o aluno tem uma dúvida e pede ajuda ao professor para solucioná-la este o encoraja usando expressões como “certo”, “sim”,

“tudo bem”, “ahn”, “hã”, isto é, assumindo a posição de ouvinte. Dessa forma, permite que o aluno torne pública a solução do problema. O autor conclui, então, que a fala privada é uma tentativa verbal para que o aluno possa ganhar a autorregulação ao solucionar problemas. O autor afirma que a verbalização privada do aprendiz parece evidenciar várias facetas, como um apelo sutil por ajuda ao professor, frases de orientação privada do aluno na busca de entendimento da explicação, exteriorização de um pensamento e solução de problema, bem como a evidência de que as declarações aparentemente incompreensíveis do aluno podem servir como recurso cognitivo de mediação e levar professor-aluno a um entendimento e soluções de problemas.

A teoria vygotskyana discute muitos assuntos e problemas. Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 12) reconhecem que diferentes temas, “passando pela neuropsicologia, pela arte e crítica literária, pela linguagem, pela educação, nomeadamente quando enfrenta problemas de deficiências”, entre outros, compõem a teoria de Vygotsky, a qual funciona como um apontador de direções para as soluções de conflitos em “todas as ciências humanas”.

Padilha (2000), por exemplo, ao estudar as práticas educativas na educação especial em uma perspectiva sociocultural e tentar compreender o conceito de simbolização para introduzir a questão de constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência mental, encontra respostas para o fato de que o ser humano é capaz de significar o mundo mesmo tendo problemas orgânicos. Ao tentar acabar com a barreira que separa o normal do patológico, reconhece que as mudanças acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas. Fazendo um estudo de caso em uma investigação longitudinal com uma jovem deficiente mental, conclui que esta apresentou linguagem mais desenvolvida e houve mudanças significativas nos processos cognitivos mediados por processos simbólicos, dentre eles a possibilidade de participar de jogos.

Para Padilha (2000, p. 204):

A deficiência mental tomada como doença, tal como está até hoje inscrita nos manuais da medicina, também tem uma sintomatologia e uma nosografia, para ser coerente com o modelo médico que ainda a sustenta. O aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção (quanto é capaz de acompanhar movimentos ou falas e depois imitar e/ou interpretar); a autonomia para lidar com situações da vida social; a história da gravidez e do parto; as doenças da mãe; a comparação das ações do deficiente com as ações de crianças mais novas (idade mental); os variados tipos de exames que são solicitados; os diagnósticos; os encaminhamentos; o tratamento; a exclusão [...].

No livro *Vygotsky: uma síntese*, Veer e Valsiner (2001, p. 73-91) afirmam que durante os primeiros anos em Moscou, entre 1924 e 1928, Vygotsky desenvolveu vários estudos, dentre eles o da “defectologia”, e, com isso, estudou e pesquisou todas as deficiências. O termo “defectologia” foi muito utilizado na ciência que estudava as crianças com problemas mentais e físicos, incluindo a surdez e a deficiência mental. Os autores afirmam que Vygotsky estudou as deficiências, mas esses estudos são de natureza geral e teórica. Além disso, explicam que, em seus escritos, Vygotsky enfatiza a educação social dessas crianças e o potencial delas para o desenvolvimento normal.

Analisando os primeiros escritos de Vygotsky, Veer e Valsiner (2001) descobrem que, para o autor, todas as deficiências corporais afetam as relações sociais das crianças, mas não as interações diretas com o ambiente físico e, por isso, o defeito orgânico afeta primeiramente a situação social da criança e pais, colegas e outros irão tratá-la de modo diferente, negativa ou positivamente. Veer e Valsiner (2001, p. 75) afirmam que:

Para Vygotsky, esse fato social era, por sua vez, uma manifestação da principal diferença entre seres humanos e animais. Ele raciocinava que, para os seres humanos, em contraste com os animais, um defeito físico jamais afetará a personalidade do sujeito diretamente. Porque entre os seres humanos e seu mundo físico coloca-se seu ambiente social, o qual refrata e transforma suas ações recíprocas com o mundo.

Portanto, o defeito físico pode não afetar diretamente a personalidade do sujeito quando ele está inserido no meio social de forma positiva. Assim, os autores afirmam que para Vygotsky a escola deveria integrar essas crianças à sociedade, uma vez que a surdez é um defeito menos sério do que a cegueira, mas com consequências mais graves, pois a falta da fala priva a criança de contatos sociais, considerando que esta é não só um instrumento de comunicação, mas também de pensamento. Além disso, a consciência desenvolve-se com a ajuda da fala e na experiência social. O autor, dessa forma, tem a fala como um instrumento, tratando-a como uma forma de mediação. Vygotsky chegou a aconselhar o uso da fala integrada aos jogos para que os surdos pudessem ter uma linguagem.

Posteriormente, segundo Veer e Valsiner (2001), vários conceitos de Vygotsky mudam e ele passa a acreditar que a deficiência causa uma reorganização de toda a mente, que envolve outros meios para alcançar as mesmas metas. Os autores afirmam, com base em um estudo de Petrova sobre crianças primitivas – aquelas privadas da educação – e não primitivas, que Vygotsky compara as crianças que não vão à escola, primitivas, com crianças com deficiência mental. A esse respeito, Veer e Valsiner (2001, p. 86) completam que:

Pode ser verdade, disse Vygotsky (1929, p. 25), que, geralmente, o primitivismo e a deficiência mental caminhem juntos, ou melhor, que a deficiência mental cause o primitivismo. Mesmo assim, eles continuam sendo dois fenômenos diferentes – o primitivismo pode existir sem defeitos orgânicos e defeitos não causarão automaticamente o primitivismo – que devem ser cuidadosamente distinguidos.

Depois desses estudos, os autores consideram que Vygotsky deu outro tratamento à defectologia, pois passou a acreditar que a educação de crianças com problemas especiais deveria ser realizada com base nas funções psicológicas superiores, haja vista as inferiores serem menos educáveis por sua natureza orgânica. Veer e Valsiner (2001, p. 86) afirmam que Vygotsky acreditava que as funções superiores desenvolvem-se no coletivo. Dessa forma, descrevem que:

Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isso ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos) que podemos manipular. O primitivismo pode, portanto, ser corrigido ensinando-se às crianças o uso de meios especialmente projetados, como a escrita Braille e a linguagem de sinais.

Para usar esses meios, era preciso que as escolas especiais considerassem esses aspectos e adotassem não apenas recursos visuais, mas também, como já mencionado, o “princípio de pensamento abstrato” (VEER e VALSINER, 2001, p. 88).

Para resumir o estudo desses autores sobre o pensamento de Vygotsky, é importante entender que o autor via o primitivismo como uma incapacidade da criança de usar certos instrumentos culturais. O deficiente mental era um caso mais grave, pois assimilava a cultura de forma diferenciada, não havendo uma fusão fácil entre as linhas natural e cultural de desenvolvimento. Além disso, o primitivismo poderia ser corrigido ensinando-se às crianças a língua de sinais. Já a compensação de um defeito deveria ser encontrada na aprendizagem adquirida no coletivo. Vygotsky concluiu, como relatam Veer e Valsiner (2001), que os deficientes mentais encontram fonte viva de desenvolvimento em ações recíprocas com outras pessoas que estejam em nível superior a eles próprios. Um ponto interessante abordado por Veer e Valsiner (2001, p. 90) sobre os estudos vygotskyanos é que:

Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal – eles poderiam, talvez, ser vistos como variações e não como aberrações do modelo humano – e era possível para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados em nossa sociedade.

Nesse sentido, segundo as teorias de Vygotsky, sujeitos com necessidades educacionais especiais podem aprender, ser valorizados e integrados na sociedade, mas para isso é fundamental considerar que esses indivíduos desenvolvem-se mentalmente.

Assim, para mostrar que as considerações vygotskianas fornecem uma explicação de como alunos com e sem necessidades educacionais podem aprender no coletivo, o próximo tópico apresenta algumas de suas considerações sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento e o uso do jogo como uma saída para fazer com que eles desenvolvam formas mais elevadas de pensamento nas interações realizadas nas aulas de inglês.

2.2.2 Os jogos e o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança

O papel do jogo como proposta metodológica de ensino tem sido estudado em uma perspectiva psicolinguística por ser um importante fator para o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (2007) afirma que é relevante a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança e que por meio dele ela aprende a agir cognitivamente. Além disso, ressalta que com o brinquedo é possível que a criança crie uma zona de desenvolvimento proximal na qual as interações ocorram.

Assim, durante toda a discussão proposta para essa seção, o brinquedo estará relacionado com crianças bem pequenas, em idade pré-escolar ou escolar. Contudo, para os adolescentes e adultos participantes deste estudo esse debate também se aplica, visto Vygotsky (2007, p. 124) propor que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Para entender a função das brincadeiras e dos jogos, portanto, o autor explica que as crianças têm necessidade de incentivos para motivar suas ações. Estes, por sua vez, contribuem para que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro, pois o crescimento está ligado às mudanças. Para Vygotsky (2007, p. 108):

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Entender esse pressuposto leva à compreensão de que as crianças mais novas satisfazem suas necessidades em tempos considerados muito curtos, mas, na idade pré-escolar, já têm desejos impossíveis de serem realizados instantaneamente. Por isso, Vygotsky (2007, p. 108) acredita que “se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis”.

Assim, quando a criança em idade pré-escolar não realiza seus desejos imediatamente, muda de comportamento para solucionar suas tensões. Dessa forma, elas criam um mundo de imaginação no qual todas as suas necessidades possam se realizar: “Esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Para delinear esse processo, Vygotsky considera que (2007, p. 109):

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

Com isso, o autor quer explicar que o prazer proveniente do brinquedo na idade pré-escolar tem origem diferente, pois é guiado por incentivos e motivações diferentes daqueles prazeres imediatos das crianças mais novas. Assim, o brinquedo difere de outras formas de atividade, bem como de trabalho, pois nele a criança cria uma situação ilusória, fator característico que o define de forma geral.

Para questionar o papel do comportamento da criança em uma situação imaginária, Vygotsky (2007, p. 110) discute a atividade da criança no brinquedo, isto é, seu comportamento durante a realização da brincadeira, e explica que as regras, no jogo, somente podem ser colocadas no fim da idade pré-escolar, pois segundo ele, com base nas linhas de abordagem incentivadas por Marx, alguns teóricos consideram “que o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras”. Contudo, sua teoria vai além, propondo que “não existe brinquedo sem regras” (idem, p. 110), uma vez que em qualquer situação imaginária há regras de comportamento.

Para Vygotsky (2007, p. 112), mesmo os jogos puros, que contém regras, são jogos com situações criadas pela imaginação e, por isso, tais situações devem conter regras de

comportamento. Dessa forma, “todo jogo com regras contém uma situação imaginária”. Nas palavras dele (2007, p. 112):

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças.

Portanto, as regras dão forma e sequência aos jogos e se tornam desejos. A criança, ao jogar, quer cumprir as regras e satisfazer seus desejos. A regra se torna, então, uma força propulsora que movimenta o brinquedo e evolui o jogo.

Para explicar essa evolução o autor, inicialmente, mostra a relação entre a ação e o significado no brinquedo, considerando que a ação em uma situação hipotética faz a criança aprender a comportar-se não só pela percepção imediata dos objetos ou por ser afetada instantaneamente por eles, mas pelo significado da situação. Desse modo, “a ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos” (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

O autor discute, dessa forma, que a percepção real das coisas, característica importante dos seres humanos, ocorre ainda quando crianças, ou seja, os indivíduos não veem apenas formas e cores, mas percebem os significados. Para exemplificar esse fato, o autor afirma que “os seres humanos não vêem meramente alguma coisa redonda e branca com dois ponteiros; eles vêem um relógio e podem distinguir uma coisa da outra” (VYGOTSKY, 2007, p. 116).

Assim, toda percepção humana ocorre de forma generalizada e não isolada, sendo regida metaforicamente por uma razão, na qual o objeto é numerador e o significado é o denominador. Contudo, na situação do brinquedo, “um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real” (VYGOTSKY, 2007, p. 116). Dessa forma, a razão se inverte, pois o significado passa a ser o numerador e o objeto o denominador, em uma razão significado/objeto.

O autor informa, no entanto, que isso não ocorre desordenadamente, isto é, “isso não quer dizer que as propriedades das coisas como tais não têm significado. Qualquer cabo de vassoura pode ser um cavalo, mas, por exemplo, um cartão-postal não pode ser um cavalo para uma criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 116). No brinquedo, o significado é importantíssimo, já os objetos são tidos como dependentes e transferidos de uma posição

dominante para uma subordinada. A criança inclui ações e situações reais ao brinquedo, e isso, para ele (idem, p. 116-117), “caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais”.

Após explicar sobre a ação e o significado no brinquedo, considerando a razão objeto/significado, Vygotsky (2007) discute a atividade da criança no mesmo sentido. Porém, propõe a separação de ação e significado. Para tanto, afirma que essa relação se dá como no desenvolvimento da razão significado/objeto, pois para separar o significado de uma ação real a criança precisa de algo em forma de outra ação que a substitui, por exemplo, quando cavalga um cavalo sem a oportunidade real de fazê-lo. Segundo Vygotsky (2007, p. 119):

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

De fato, o que foi demonstrado sobre a separação do significado dos objetos pode ser usado para a explicação das ações da criança, bem como para mostrar que os indivíduos comportam-se regidos por operações baseadas em significados, nas quais as motivações são desligadas da realização. Vygotsky (2007, p. 120) observa, contudo, que “separar significado de objeto tem consequências diferentes da separação entre significado e ação”. Para ele:

Assim como operar com o significado de coisas leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de ações. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto.

Dessa forma, o autor considera que a criança passa de um objeto a outro e de uma ação a outra em função do movimento no campo do significado, em que objetos e ações são inferiores a este. Para Vygotsky (2007, p. 120), o brinquedo proporciona um movimento na área do significado, sendo, de um lado, abstrato, e, de outro, concreto, “em outras palavras, surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade”. Nesse sentido, o comportamento da criança no dia-a-dia é oposto ao no brinquedo.

O autor conclui que o brinquedo é essencial para o desenvolvimento, mas esse é um aspecto que se destaca não só na infância. Além disso, demonstra a importância da mudança

observada no desenrolar da brincadeira. Para isso, lembra que uma situação imaginária é criada, muito parecida com a real, ou, ainda, há uma repetição da realidade, isto é:

Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. (VIGOTSKY, 2007, p. 123)

Para essa situação imaginária as regras são fundamentais. Ao brincar a criança determina suas próprias ações livremente, mas essa liberdade é ilusória. Nesse sentido, o autor afirma que as regras devem ser rígidas, pois, assim, a atenção da criança aumenta, bem como a sua regulação para desenvolver a atividade. Consequentemente, o brinquedo se torna mais tenso e mais interessante, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2007, p. 122) considera então que:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Dessa forma, é nesse movimento do comportamento, nessa tensão entre o impossível e o possível, na submissão às regras, que o brinquedo promove a ZDP da criança, pois fornece uma base para transformações do que é necessário e do que está na consciência, “apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 122).

Vygotsky (2007), portanto, desenvolve uma discussão em torno do brinquedo mostrando seu relacionamento com o desenvolvimento. Debatendo sobre esse assunto, cria oportunidades de estreitar as relações entre as situações imaginárias, o jogo e a aprendizagem na interação. Nesse sentido, o jogo, por conter regras e requisitos motivadores, promove uma situação em que a criança precisa planejar estrategicamente, imaginar situações, representar ações, ou seja, proporciona um movimento ou uma atividade no comportamento mental dos indivíduos que favorece a aprendizagem.

Diante disso, é possível traçar um quadro do que vem a ser o jogo. Para isso, contudo, outros conceitos são importantes nesse debate. Para entender melhor o jogo e suas

características é preciso, primeiro, entender conceitos como atividade e tarefa de acordo com alguns teóricos.

Em estudo feito com base na teoria da atividade de Vygotsky e seus colaboradores, Coughlan e Duff (1994) mostram que há diferenças entre tarefa e atividade. Os autores alegam que a tarefa pode ser definida como um plano de comportamento dado aos sujeitos para a obtenção de dados linguísticos. Essa tarefa é muito usada, segundo os autores, na área de estudos de aprendizagem de segunda língua. Já a atividade está relacionada com o comportamento realizado pelos sujeitos que desempenham uma tarefa. Além disso, a atividade é considerada diferente da tarefa por não ter um programa de objetivos.

Estudando a atividade pedagógica, Asbahr (2005) dá algumas contribuições à teoria da atividade e afirma ser esta uma categoria central no materialismo histórico-dialético. Segundo Marx, a atividade prática sensorial é a responsável pela origem do desenvolvimento histórico-social dos homens, bem como do individual. Os estudiosos soviéticos tomam este conceito para estudar o desenvolvimento do psiquismo. Asbahr (2005, p. 108) afirma que “Vygotsky utiliza o conceito de atividade para sugerir que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência – construída de fora para dentro pelas relações sociais”.

Lantolf e Appel (1994) afirmam que, de acordo com a concepção sociocultural, a atividade é um conceito explicativo do processo de mediação. A atividade media a relação entre o homem e a realidade objetiva e, dessa forma, mantém contato com os objetos e fenômenos do mundo a sua volta, transformando-o e se transformando.

Donato (2000), ao analisar o estudo de alguns de seus alunos, considera que uma tarefa de um grupo pequeno é realizada de diferentes maneiras, dependendo de como os membros do grupo se preparam para o objetivo da atividade. Além disso, as tarefas não são generalizáveis, pois as atividades variam de acordo com as circunstâncias e os participantes. Acrescenta, ainda, que uma atividade que parece irrelevante pode fornecer formas de mediações que ajudam os alunos a ganharem controle sobre a linguagem e seu desenvolvimento. Portanto, é preciso focalizar mais nas orientações dos alunos e na multiplicidade dos objetivos e menos nos resultados das atividades.

Sabota (2006), fazendo referência a estudos de Brooks e Donato (1994) e de Villamil e Guerrero (1996), afirma que discutir sobre os procedimentos da tarefa a ser executada é essencial à interação verbal, pois contribui para que os alunos sejam mais autônomos ao realizarem o jogo, seja na definição dos passos ou na obtenção dos resultados. Uma preocupação é: como será a discussão dos procedimentos para alunos surdos, por exemplo?

Ou para alunos que têm outra língua à comunicação? Essas perguntas serão retomadas na análise.

Cardoso (2001, p. 87), fazendo referência ao dicionário de Richards, Platt, & Weber, afirma que o jogo é:

[...] uma atividade organizada que geralmente tem as seguintes propriedades:

- a) funciona como uma tarefa ou um objetivo específico
- b) possui um conjunto de regras
- c) promove competição entre os jogadores
- d) intensifica a comunicação entre os jogadores através da linguagem escrita ou oral para atingir o objetivo do jogo.

Em relação à classificação de jogos que servem ao desenvolvimento da linguagem, Cardoso (2001, p. 90) apresenta uma taxonomia com o intuito de classificar alguns jogos que desenvolvem a linguagem, a capacidade de reflexão e de argumentação no aluno:

Jogos de quebra-cabeça: resolução de enigmas, charadas paradoxos, falácias e problemas.

Jogos de estratégias: elaboração de estratégias para vencer o jogo, não dependendo de sorte para vencer. Ex: xadrez, damas e cartas.

Jogos de fixação de conceitos: são os mais comuns nas escolas. Seu valor consiste em substituir listas de exercícios. Ex: jogos gramaticais como jogo da velha, jogo do monopólio.

Jogos computacionais: são os mais atuais e de grande interesse entre as crianças e os jovens. Ex: Tetris, Doom, Mortal Kombat, xadrez, jogos de palavras, jogos de memória, e muitos outros.

Cardoso (2001), referindo-se à comunicação pessoal feita por Prabhu (1996), considera que há três tipos de jogos para o ensino de segunda língua. Primeiro, há jogos em que as tarefas têm foco no significado, contribuindo para a internalização da gramática, pois o aluno não está preocupado em aprender as regras, mas em entender a mensagem e se fazer entender. Além desses, há jogos com atividades significativas para os alunos, em que a forma é aprendida pela indução em associação com o seu contexto, como no dominó e no jogo da memória, em que o professor estabelece previamente os papéis de cada um. Finalmente, há aqueles em que as atividades têm como base a forma da língua com práticas repetitivas, levando, de certa forma, à aprendizagem por imitação, tida como aprendizagem bancária, receptiva, na qual os alunos desenvolvem hábitos mecânicos em relação à linguagem e aprendem de forma fragmentada por não haver associação do conteúdo com o que foi estudado, como nos jogos de palavras soltas, isoladas do contexto.

A mesma autora (2001, p. 84) reflete sobre a validade do jogo na sala de aula e o considera como uma “atividade lúdica clássica na construção da competência linguístico-

comunicativa numa nova língua”. Ela mostra que a proposta vygotskyana sobre jogo é a de estabelecer um paralelo entre o brincar e a instrução escolar, mas que nos dois contextos a criança cria habilidades e conhecimentos e os internaliza. Porém, para isso, o adversário serve de referência para o jogador se conhecer e estabelecer a mudança do interpessoal para o intrapessoal. Além disso, Cardoso (2001, p. 91-92) explica que

o jogo é uma tarefa que terá relevância no processo de aquisição de uma língua estrangeira conforme a atividade implícita nesse trabalho, levando-se em conta o nível de complexidade envolvido, a compreensibilidade dos alunos, a possibilidade de interação entre os alunos e com o professor, assim como a preparação ou envolvimento do professor com esse tipo de procedimento e ambiente em sala de aula.

Em um estudo sobre as estratégias de comunicação usadas pelos alunos de espanhol em jogos interacionais, Santos (2006) mostra que os jogos na sala de aula de LE podem oportunizar interações significativas entre os alunos e criar ambientes propícios para que estes possam expressar-se com níveis baixos de ansiedade e altos de motivação. Ademais, Santos percebeu que os alunos utilizaram vários tipos de estratégias de comunicação para solucionar os problemas relativos à realização dos jogos propostos, como criação de palavras, tradução literal, mudança de código, correção do outro, apelo por ajuda, mímica, repetições, entre outras. Muitas destas, como a tradução literal e a mudança de código, foram escolhidas, segundo a autora, porque os alunos são falantes nativos de português.

Santos (2006, p. 43) crê que o jogo pode ser definido como uma “tarefa comunicativa, uma atividade social e interacional, com regras de execução pré-estabelecidas, que criam oportunidades para experiências capazes de promover aprendizagem e diversão”. Porém, a autora aponta o processo do jogo e o resultado como aspectos importantes para que o aluno se sinta engajado, aprenda e saiba aonde quer chegar com a aprendizagem da língua.

Ao estudar os jogos de linguagem na construção de conhecimento no ensino-aprendizagem de LE para crianças, Szundy (2002) analisa um jogo da memória em uma sala de aula de LE e acredita que os jogos muitas vezes são vistos apenas como atividades de natureza motivacional. Utilizando a concepção wittgensteiniana de jogos de linguagem como “atividade mútua entre adulto e criança responsável pela constituição da linguagem”, Szundy (2002, p. 87) afirma que um aspecto fundamental do uso de jogos na sala de aula é contribuir para a construção do conhecimento e, por isso, considera não só o papel da motivação no jogo, mas acrescenta a finalidade deste no processo de construção de linguagem.

Em análise de um dos recortes de um jogo da memória preparado pelos próprios alunos com base no léxico sobre membros da família, Szundy (2002, p. 89) mostra que “a interação entre professora e alunos no jogo se dá através do diálogo, sendo caracterizada pela estrutura pergunta e resposta e pela alternância de turno, à semelhança do que ocorre nas esferas cotidianas da interação verbal”. Porém, afirma que como os alunos estão nomeando os membros da família, classifica-o de jogo de nomear. O jogo da memória, para a autora (idem, ibidem), possui um “*format padronizado*”.

Um fato interessante encontrado pela pesquisadora é que nesse jogo da memória, ao contrário do que ocorre normalmente nas esferas cotidianas, o objetivo central está na prática da construção da LE, e não na memória espacial. Ademais, percebe que esse jogo não pode ser feito em silêncio por sua característica de trabalho com a linguagem. Finalmente, nota que o jogo em questão passou a ser uma ferramenta didática “no processo de sócio-construção do conhecimento” (SZUNDY, 2002, p. 91), que promoveu a criação de ZDPs, nas quais os processos linguísticos foram construídos colaborativamente.

Os jogos também foram utilizados em estudos feitos com alunos com necessidades educacionais especiais, como o trabalho de Goldfeld e Padilha. Segundo Goldfeld (2002, p. 74-80), a criança pequena preocupa-se mais com o brincar do que com o resultado do jogo. Nessa etapa, a criança surda é igual à ouvinte. Utilizando dos argumentos e exemplos vygotskyanos, a autora afirma que, impossibilitada de dirigir um carro de verdade, a criança brinca que está dirigindo, dando sentido verdadeiro à brincadeira. Dessa forma, a criança ouvinte demonstra que já tem capacidade para separar o sentido do objeto, pois dialoga com os pais e tem informações sobre carros. O mesmo, segundo a autora, é questionável para os surdos. Em se tratando de situação externa é igual, uma vez que a criança surda também brinca de carrinho, mas o problema “é se o significado atribuído ao carrinho e a si próprio é igual para estas crianças” (idem, p. 74-80). Outro fator abordado é o das informações que criam outras possibilidades de significação para a criança, como a dos pais saberem dirigir, que pode faltar nas crianças surdas com atraso de linguagem. A atividade da brincadeira é generalizada, pois ela simula que é um motorista e representa as características gerais dessa categoria, e não um motorista específico. Essa generalização é difícil para os surdos, segundo Goldfeld, pois é pela linguagem que as crianças generalizam e classificam. Contudo, essas brincadeiras podem contribuir para suprir essa dificuldade.

Goldfeld (2002, p. 25) afirma que os jogos são importantes no processo de desenvolvimento desses indivíduos, haja vista ser possível, neles, a vivência das relações sociais, algo fundamental e que contribui para a sua constituição como sujeitos. A autora

entende língua como sendo “um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e ideológico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia”, corroborando com a definição de Bakhtin.

Padilha (2000), ao estudar uma jovem doente mental, concluiu que o jogo é de suma importância e uma manifestação cultural de entretenimento e lazer, sendo uma das esferas do simbólico e uma manifestação cultural. Porém, é considerado mais como material didático. Ressalta que “para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetivos, fazer das mãos um instrumento cultural dirigido a certos fins” (idem, p. 211). Afirma que a jovem aprendeu a ser parceira no jogo de baralho, nos jogos de dados, a ser companheira, alguém que presta atenção, ri, se diverte, que vence ou perde.

Na parte das orientações didáticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) salientam que um fato importante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa e suas muitas definições. Para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, estas são basicamente definidas como “experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem”. Essas experiências devem ter alguma relação com o mundo fora da escola ou com atividades de significado real na sala de aula. Esses mesmos parâmetros apontam que a tarefa tem o objetivo de tornar mais fácil a aprendizagem, existindo vários tipos delas, mas que estas correspondem às atividades comunicativas do mundo extraclasse vivenciadas por meio de jogos. Os PCNs de Língua Estrangeira (1998) salientam que para:

[...] colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto no uso da linguagem na comunicação, sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, **instruções para jogos**, etc.). (grifos meus)

2.2.3 Vygotsky e o ensino de línguas

As investigações de Vygotsky (1993, p. 88) sobre matérias escolares e funções superiores relacionadas entre si mostraram que o aprendizado de uma disciplina “influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”, isto é, todas as matérias escolares básicas funcionam como uma “disciplina formal”, em que cada uma promove o aprendizado de outras, bem como das funções psicológicas.

Nesse sentido, Vygotsky (1993, p. 95) discute algumas questões. Primeiro, o autor afirma existir uma “analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos”, isso porque tanto uma quanto a outra participam do desenvolvimento verbal. Sobre os conceitos científicos e espontâneos:

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos. (VYGOTSKY, 1993, p. 93)

Para exemplificar essa questão, o autor compreende que um conceito como irmão, para a criança, pode estar relacionado com a experiência dela, mas para resolver um problema sobre o irmão ela pode se confundir. Do contrário, embora consiga resolver problemas sobre a guerra civil, carece da experiência proveniente desse fato. Assim, os conceitos espontâneos estão para uma situação real assim como os conceitos científicos estão para “uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto” (VYGOTSKY, 1993, p. 93, grifo no original).

Portanto, a analogia entre a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança e o efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira está no fato de ser esse “um processo que é consciente e deliberado desde o início” (VYGOTSKY, 1993, p. 94):

Na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.

Dessa forma, o que uma criança sabe em uma língua estrangeira pode ser seu ponto fraco na sua própria língua e vice-versa. Portanto, o autor sugere que é preciso ter certo grau de maturidade na língua materna para se sair bem no aprendizado de uma língua estrangeira, e o contrário também é válido, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode contribuir para as “formas mais elevadas da língua materna” (VYGOTSKY, 1993, p. 94).

Assim, é preciso conhecer sua própria língua para aprender melhor outras línguas. Os comentários de Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 13-14) contribuem, ademais, para a compreensão desse fato, ao entenderem que o surpreendente em Vigotsky é que

pensamento, sentimento, percepção e vivência humanos, como ele define as altas funções psíquicas, têm uma qualidade social irreduzível. Surpreendem-nos suas teses de que a qualidade social se desenvolve nas interações entre os seres humanos e de que os meios como instrumentos materiais e psíquicos de uma cultura apresentam seu potencial e sua dinâmica só nas suas interações sociais. O provocante nessa perspectiva é que os indivíduos não são vistos como resultado do seu meio social que uniformizaria as identidades. Vigotski considera o indivíduo como singular e irrepetível. Os indivíduos constroem essas qualidades não se colocando contra o que é cultura ou contra a sociedade que habitam (nos sentidos psíquicos e materiais deste “habitar o mundo”), mas mediante uma apropriação individual e singularmente diferenciada da sua cultura.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 13) apontam ainda que:

Essa necessidade de desenvolver um trabalho teórico aplicado a um contexto social levou Vigotski a uma abordagem sempre relacionada a uma prática social. É nessa relação com as práticas sociais que poderemos encontrar o motivo básico de sua interdisciplinaridade. Problemas sociais forçam ou exigem diferentes disciplinas científicas se relacionando entre si para que se integrem na busca de uma solução prática.

O que esses autores querem pontuar é que Vygotsky valoriza uma abordagem que esteja de alguma forma voltada à prática social, pois é encarando a realidade que os problemas tomam dimensão e, conseqüentemente, requerem determinados modos de proceder e agir em prol de soluções também práticas, mesmo que para isso seja necessário o embricamento de várias disciplinas.

Ainda nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) indicam que a aprendizagem de um idioma aumenta “o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis”, pois possibilita que “o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵⁰ é clara ao obrigar que as escolas incluam pelo menos uma língua (Inglês ou Espanhol) a partir do 6º ano do ensino fundamental na parte diversificada do currículo, mas deixa a cargo da comunidade escolar a escolha de qual delas adotar.

No Estado de Goiás, desde 1999, de acordo com a Superintendência do Ensino Fundamental, vários encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) têm acontecido para fortalecer o ensino de língua inglesa em todo o Estado. As discussões têm

⁵⁰ Lei Federal n. 9.394/1996, artigo 26, parágrafo 5º.

caminhado no sentido de fazer com que a língua estrangeira adquira o mesmo *status* das disciplinas do núcleo comum, através do uso de matrizes curriculares que têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil.

O documento “Reorientação Curricular do 1º ao 9º anos – Currículo em debate – Expectativas de aprendizagem – Convite à reflexão e à ação” informa que a expansão do processo educativo no Estado de Goiás vem sendo implementada desde 2004, quando o Governo Estadual, por meio da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, iniciou o processo de reorientação curricular com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. O resultado dessa reflexão gerou as Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano, elaboradas por uma equipe técnico-pedagógica da Superintendência do Ensino Fundamental para serem utilizadas no planejamento das escolas a partir do ano de 2008.

O interessante é que essas matrizes foram criadas com a intenção de respeitar a diversidade cultural do estado, tendo como colaboradores os próprios professores da rede pública de ensino. Contudo, para a elaboração desse modelo norteador os problemas, os melhores recursos a serem utilizados e a forma com que alunos com necessidades educacionais especiais aprendem uma língua estrangeira não foram colocados em pauta ou mesmo mencionados.

A matriz proposta para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental foi criada baseada nos PCNs de Língua Estrangeira, nas teorias de Bakhtin sobre linguagem e nas de Vygotsky sobre ensino e aprendizagem de línguas. A matriz de cada ano tem por objetivo dar suporte aos professores na elaboração das aulas e como finalidade um trabalho com os gêneros discursivos e com as habilidades envolvidas no ensino de línguas. Assim, tal matriz sugere que seja desenvolvido um trabalho com produção oral e escrita e o conhecimento do código linguístico em situações de interação diversas.

Dessa forma, os planos elaborados pelos professores podem ser embasados nessa matriz, que contém material diversificado, constituído de gêneros discursivos autênticos – que vão desde um bilhete a resumos de livros, de uma conversa simples a uma entrevista – com o intuito de trabalhar a oralidade e a escrita.

Essa atitude da Secretaria da Educação do Estado de Goiás é importante, pois, segundo Rojo (2005, p. 207), é fundamental que os alunos do Brasil tenham acesso letrado aos vários textos e possam fazer leitura crítica e cidadã desses textos. Tal sugestão pode ser válida, porém, o mais preocupante é saber se ela foi feita pensando na sala de aula em que há alunos com necessidades educacionais especiais – como os com deficiência mental, por exemplo – que nem sempre aprendem uma língua estrangeira, ou a materna, por meio de

folhas com textos impressos, mas com músicas, passeios, desenhos, vídeos ou debates⁵¹. Outra dúvida é se esse material visa realmente incluir alunos que falam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como os surdos.

A matriz do 7º ano, por exemplo, traz o tema “O Estado onde vivo” e, assim, sugere que o material elaborado pela professora tenha como eixo temático a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em língua estrangeira. As expectativas são de que o aluno desenvolva habilidades orais e escritas para entender regras de jogos, escrever um pequeno anúncio de um produto, explicar o clima da sua cidade e do seu Estado, fazer cartões, etc., ou seja, que consiga falar ou escrever sobre o lugar em que vive. Essa matriz sugere este e outros materiais para o 7º ano do ensino fundamental, mas deixa para a escola a responsabilidade de escolher aqueles que vão ao encontro das necessidades dos alunos, bem como do contexto em que a escola está inserida.

Estas matrizes, como se pode ver, reiteram o que está disposto nos PCNs em relação à ênfase no uso de jogos no ensino de inglês, tarefa importantíssima para todos os alunos. No entanto, resta saber se é feito um trabalho adequado e igual para todos.

⁵¹ **Revista Nova Escola**. Edição especial 011. Out. 2006.

CAPÍTULO 3

DIALOGANDO COM OS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados, dividindo-o, por questões didáticas, em três partes. Na primeira parte, “Compreendendo a escola antes e depois da inclusão: um olhar panorâmico sobre o campo de pesquisa”, analiso o contexto da escola a partir da percepção dos participantes acerca da transição de escola especial para escola inclusiva e do estudo dos documentos consultados. Conforme mencionado na metodologia, esse foco de análise surgiu da sua recorrência na fala dos participantes que, insatisfeitos com a passagem da escola de especial para inclusiva, relatavam-me a todo momento histórias da escola antes e depois da inclusão. Tal análise foi relevante à compreensão de como a escola se organiza e em que fundamentos se apoia. Para isso, tomei como referência a legislação vigente acerca da inclusão, contrapondo-a aos relatos dos participantes.

A segunda parte, “Compreendendo o ensino de inglês na escola”, está subdividida em dois subitens: primeiro, exponho as percepções e expectativas da direção, de alguns funcionários e de outros membros da comunidade, como pais, acerca do ensino de inglês na escola. Posteriormente, com base nas teorias de Vygotsky (1993; 2007), apresento a análise de algumas aulas de inglês na tentativa de mostrar como essa língua é ensinada e como as aulas geralmente ocorrem nessa sala de aula.

Na terceira parte, “Compreendendo os jogos”, analiso dois jogos com o intuito de explicar como a interação se dá nesse tipo de atividade. Para a verificação dessa interação, portanto, recorro também às teorias vygotskianas na intenção de compreender como se dá o ensino dessa língua estrangeira, considerando as interações professor-alunos e alunos-alunos (alunos com e sem necessidades educacionais especiais). Além disso, busco exemplos de *scaffolding* ou suporte mediado. Dessa forma, mostro como se dá o ensino dessa língua estrangeira nessa sala de aula – que tipos de interação são mais frequentes, quais atividades são desenvolvidas, as práticas pedagógicas empregadas, como, quando e em que situações a língua inglesa é usada.

3.1 COMPREENDENDO A ESCOLA ANTES E DEPOIS DA INCLUSÃO: UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

Nesta primeira parte da análise, com base no relato da Secretária, da Auxiliar de Secretaria e das Professoras de Geografia e de Ensino Religioso, esta última também Coordenadora – funcionários que estão na escola há muito tempo –, bem como da Diretora – que chegou à escola recentemente –, procuro mostrar como a escola se organizou no passado e como se organiza hoje, na expectativa de poder compreender como ela funcionava na condição de especial até chegar à modalidade de inclusiva e o que essa transição significou para essa comunidade escolar. Para tanto, analiso os relatos feitos pelos funcionários citados, os documentos oficiais do contexto em termos de estrutura física, tipo de clientela, corpo docente e política educacional, contrapondo-os à legislação e orientações que instituem o ensino inclusivo no Brasil.

3.1.1 A criação e o funcionamento da escola: de especial a inclusiva

A escola que serviu de cenário para este estudo foi criada pela Lei Estadual n. 10.582, de 07 de julho de 1988, publicada no Diário Oficial n 15.517, de 13 de julho de 1988, com a finalidade de oferecer educação especial aos alunos surdos e um ano depois da criação da Superintendência do Ensino Especial (SUPEE) em Goiás, em abril de 1987 (ALMEIDA, 2003). Entretanto, segundo demonstram alguns trechos dos relatos de alguns participantes, a escola teve estruturação provisória e começou a funcionar apenas em 1987. No recorte 1, a Sra. ED recorda que sua chegada à escola aconteceu pouco depois de sua criação:

RECORTE 1

ED: A escola iniciou provisoriamente em 1987. Como eu estava te falando eu entrei no Estado em 1988. Aí já havia um ano que a escola já havia sido fundada.

Uma vez constituída, a escola iniciou o paradigma integrativo e seu funcionamento tomou como base a antiga Lei n. 5.692/1971, que orienta o acolhimento especial para pessoas com deficiência nas escolas especiais. A fala dessa participante comprova que, em 1987, os alunos com necessidades especiais não estudavam nas escolas regulares, isto é, o próprio sistema escolar não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência.

Amparada pelas políticas educacionais da época, que se pautavam na integração de pessoas com deficiência, a escola surge como especial, uma vez que seu objetivo era oferecer educação escolar para pessoas com necessidades especiais, ou seja, instituía-se então como alternativa paliativa para solucionar os problemas dos alunos que não estavam prontos para estudar na escola regular. “As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar” (BEYER, 2005, p. 14). Percebe-se que, nesse momento histórico, a legislação vigente reforçava o paradoxo inclusão/exclusão em um processo dissimuladamente democrático.

Conforme a Sra. ED, recorte 2, inicialmente houve uma separação entre a deficiência auditiva e a mental, em atendimento à orientação da Secretaria:

RECORTE 2

ED: Houve uma separação. Separaram os alunos em 1987. A Secretaria pediu que separasse os deficientes auditivos dos deficientes mentais. Então... porque ficava tudo junto na APAE, aí com isso a H, que foi a primeira diretora, ela pegou os professores que trabalhavam com o deficiente auditivo e a Superintendente de Ensino Especial, ofereceu lá o espaço para ficar com a escola com o deficiente auditivo lá... Era lá na Superintendência do Ensino Especial, que era ali naquele antigo Colégio Sena Aires, ao lado daquela Loja Maçônica, perto da... no Setor Universitário... Então ficamos lá até 1990. Em 1990, viemos para cá. Aí já ganhou o prédio aqui...

Na percepção da Sra. ED, a ideia da criação de uma escola para surdos surgiu na APAE, quando se cogitou a possibilidade de separar os alunos surdos dos com deficiência mental que lá estudavam. Essa proposta de atendimento direcionado aos surdos foi autorizada em 1987 e, logo após, apenas os alunos surdos, bem como os professores que com eles trabalhavam, foram transferidos para um espaço provisório localizado no próprio prédio da SUPEE, cedido pela Superintendente da época.

As senhoras ED, EL e MA relatam suas primeiras experiências nesse local provisório (recortes 3-5):

RECORTE 3

ED: era separado por cortinas porque as salas eram muito grandes. Lá era um antigo colégio. Então, as salas eram grandes e as turmas eram menores. Em cada turma, tinha mais ou menos oito, sete alunos, sabe? Era em torno desse número de alunos. Quando era uma sala que tinha muitos alunos, havia uns dez... doze, no máximo... sabe? Então era separado desse jeito por cortinas. Foi adaptado lá, provisório, depois que veio para cá.

RECORTE 4

EL: Bom, antes, a EEEMLO não funcionava no Setor Aeroporto. A escola funcionava no Setor Universitário e, depois, começou a funcionar no prédio atual. No antigo prédio as salas eram separadas por cortinas.

RECORTE 5

MA: A escola começou no prédio do Setor Universitário, um prédio antigo. Fizemos uma divisória nas salas e começamos com as salas de aula assim, até o prédio ficar pronto. Ficamos lá um ano ou dois, até a escola ficar pronta. Viemos para cá em 1990.

Como se pode inferir, apesar da precariedade do local a escola EEEMLO iniciou suas atividades ainda como uma proposta em andamento, em uma estrutura provisória – salas divididas por cortinas –, onde funcionou até o ano de 1990, quando então foi transferida definitivamente para o prédio atual, no Setor Aeroporto.

Segundo consta em um documento da EEEMLO publicado em 03 de abril de 2009 em virtude das comemorações de seus 20 anos de funcionamento, essa vontade de querer um espaço apenas para surdos pode ser percebida até mesmo no nome da escola, escolhido em homenagem a uma professora pioneira na luta por um espaço físico para alunos com surdez em Goiás. A escola contava, dessa forma, com pessoas engajadas na missão de educar alunos com necessidades especiais.

Como explicado no arcabouço teórico, a educação especial passou por períodos distintos no ensino formal das pessoas com deficiência: primeiro essas pessoas passaram por uma experiência de exclusão total do sistema escolar; posteriormente, por um atendimento especial; depois, pela integração no sistema regular; e, finalmente, pela inclusão no sistema regular.

Pela data declarada anteriormente nos recortes das participantes, portanto, a abertura da escola se deu dentro de uma proposta integrativa, após a criação da Superintendência do Ensino Especial (SUPEE) em Goiás, em um modelo educacional definido pelos documentos da época como um espaço que visava o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais por meio de uma educação especializada e não mais clínica.

Segundo afirma a Coordenadora, Sra. EL, no recorte 6, a escola foi fundada para:

RECORTE 6

EL: integrar os alunos surdos na sociedade, por isso seguia o mesmo currículo oferecido pelas escolas regulares, claro com adaptações para portadores de deficiência auditiva.

A fala da participante citada no recorte 6, a respeito da integração de alunos surdos na sociedade, permite o entendimento de que a criação dessa escola é um exemplo de como a

escola especial apareceu como uma alternativa às casas de filantropia, como solução inicial para integrar os deficientes às escolas, como declarava a antiga LDB de 1961. Contudo, como explicado no arcabouço teórico, a educação especial foi criada para que as crianças com deficiência estudassem em escolas especiais, enquanto as crianças ditas “normais” estudavam em escolas regulares.

A Sra. EL declara que o currículo destinado às escolas especiais tinha de ser baseado no mesmo currículo oferecido pelas escolas regulares, mas adaptado para os surdos. O interessante é que “os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares” (BEYER, 2005, p. 11).

No que diz respeito à estrutura física da escola, a justificativa que consta no documento de candidatura ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar para o ano de 2004 esclarece que ela foi instalada em prédio próprio, construído pelo Estado de Goiás, em terreno cedido em regime de comodato pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), possuindo dois pavilhões, um deles com dois pavimentos, onde funcionavam as salas de aula, cabines para terapia individual e demais dependências da escola, e o outro um prédio anexo.

O prédio foi construído de acordo com as exigências da diretora, com estrutura e organização apropriadas para alunos com necessidades educativas especiais, conforme declaram a Sra. ED e Sra. RO nos recortes 7 e 8:

RECORTE 7

ED: A própria diretora que pediu para fazer o projeto do prédio, sabe? De acordo. Já tivemos uma reforma, mas antes tinha umas cabines, tinha dez cabines para fazer a terapia da fala.

RECORTE 8

RO: Eu cheguei para a EEEMLO para trabalhar nas cabines de fonoaudiologia. Aquelas pequenininhas. Deviam ter quase que 1x1m, de tão pequenininhas que eram.

Percebe-se, assim, que a escola foi preparada para atender a concepção teórica vigente na época, que pressupunha o trabalho de terapia da fala em cabines, pequenos espaços que comportavam apenas o aluno e outra pessoa, no caso a professora responsável pela terapia da fala. No recorte 9, a Sra. ED explica como tal terapia era realizada na escola:

RECORTE 9

ED: Nessa terapia, o deficiente auditivo precisava ser trabalhado individualmente. Então tinha os horários da terapia para melhorar a oralização, não é? Assim, era um atendimento individual, porque aí você tinha que fazer um planejamento de trabalhar tudo aquilo que o

aluno precisava principalmente na oralização, porque naquela época a escola trabalhava como oralista.

Como se pode observar na fala da Sra. ED (recorte 9), as cabines eram necessárias à realização de exercícios cuja finalidade era a oralização, uma abordagem vigente à época no ensino dos alunos com deficiência auditiva. Esse trabalho de terapia, realizado de forma individual, se pautava no que Goldfeld (2002) definiu como “estímulos auditivos”, com os quais a surdez poderia ser amenizada se trabalhada por meio do português oralizado, por exemplo. Na percepção da Sra. ED, essas terapias eram utilizadas com o intuito de evitar o uso de quaisquer gestos por parte do aluno surdo.

Ainda segundo a participante ED, tudo era devidamente planejado para o ensino e aprendizagem nos moldes oralistas. Nesse tipo de abordagem, o aluno surdo não interagiu com outros surdos na terapia, mas com pessoas ouvintes, ou seja, ele não podia usar os sinais, mas sim formas amenizadoras de surdez. Além disso, a língua-alvo não era a de sinais, mas o português oralizado. Tudo isso era feito de forma intuitiva, sem a devida qualificação para o fim desejado.

A respeito dessa terapia, as participantes Sra. RO e Sra. MA declaram, nos recortes 10 e 11:

RECORTE 10

RO: Então, eu fui trabalhar na terapia da fala.

RECORTE 11

MA: Viemos para cá em 1990. Aqui nós fomos para a terapia da fala.

Ressalta-se, assim, o fato de que essa terapia, já no prédio novo, era realizada inicialmente pelos professores da escola que desconheciam as técnicas de ensino usadas por essa abordagem, inclusive por não serem habilitados para tal.

Na percepção das participantes Sra. RO e Sra. MA (recortes 12 e 13), naquela época não havia registro de profissionais em fonoaudiologia que pudessem realizar a terapia da fala. Assim, os próprios professores assumiram essa atividade com os surdos não só pela vontade de ensiná-los, mas pela escassez de profissionais especializados para esse fim na própria cidade. Por essa razão, essas atividades eram feitas por pessoas da escola que tinham apenas cursos técnicos.

RECORTE 12

RO: Então, na época, não existiam as fonoaudiólogas aqui, não é? Então nós éramos assim treinadas com cursos técnicos para trabalhar com os alunos com deficiência auditiva, pois, na época a escola era só para deficiente auditivo. Eh, poderia ter alunos surdos com outros comprometimentos, desde que a deficiência auditiva sobressaísse. Não tínhamos curso. Depois é que surgiu o curso de fonoaudiologia aqui em Goiânia.

RECORTE 13

MA: Aqui nós fomos para a terapia da fala, com a função de fonoaudiólogos, porque na época não havia fonoaudiólogos em Goiânia.

As falas da Sra. RO e da Sra. MA (recortes 14 e 15) sugerem que, inicialmente, os surdos eram submetidos a testes para uma possível identificação do grau de surdez de cada um. Essa avaliação, na percepção das participantes, era feita de forma rudimentar:

RECORTE 14

RO: A gente fazia os testes, não é? Éramos leigas. Nós fazíamos os testes com instrumentos musicais, instrumentos como o prato, até mesmo como forma de medirmos a surdez. Então, nós batíamos atrás com os pratos, assim, com os surdos de costas. Tudo isso, porque o foco mesmo seria descobrir como trabalhar com ele, não é? Assim, na época, nós fazíamos exercícios para desenvolver a fala nele, por meio da oralização. Então, nós trabalhávamos para confeccionar o material, o material concreto para trabalhar com os surdos. Tínhamos também os aparelhos treinadores, que colocávamos no ouvido deles para treinar a fala.

RECORTE 15

MA: [...] então nós fazíamos trabalhos de terapia da fala para incentivar a oralização dos alunos. Fazíamos exercícios com balão em que os alunos tinham que soprar balão para que aprendessem a falar, exercícios de respiração e relaxamento e treino dos lábios. Havia cabines e os alunos tinham atendimento individual.

O oralismo, segundo Goldfeld (2002, p. 33),

visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar.

Segundo informação contida na Resolução CEE n. 699/1993, a abordagem oral adotada naquela época era a Perdoncini. Conforme explicação de Goldfeld (2002), essa abordagem entende a surdez como uma deficiência que pode ser amenizada por estímulos auditivos quando metodologias audiofonatórias, que rejeitam as formas de gestualização e a língua de sinais, são adotadas.

Detectar o nível de surdez era preciso para a confecção do material e o desenvolvimento das técnicas usadas especificamente com cada aluno surdo. Eram realizados

exercícios de soprar balão, por exemplo, no intuito de reeducar a criança surda e levá-la a aprender por meio da língua oral, uma vez que esta estava habituada aos gestos. Essa abordagem, diferentemente das outras, tornou-se referência devido ao seu método de ensino. Torna-se importante, nesse momento, lembrar que a escola regular não trabalhava com essas especificidades.

O uso de tal abordagem, juntamente com a preocupação com a qualificação dos professores, creditou à escola um conceito bastante positivo, como afirma a Sra. ED no recorte 16:

RECORTE 16

ED: a escola era uma referência para muitos lugares, inclusive, por exemplo, no Rio de Janeiro. A Alpia Couto veio aqui dar curso para gente, sabe? Porque a Alpia era oralista, não é? E fizemos muitos cursos com pessoas que viam de Bauru, Ribeirão Preto porque lá, Bauru, é um dos maiores centros de audição e lábios leporinos, no Brasil. O melhor centro que tem é lá em Bauru. Então, muitos vieram dar cursos aqui em Goiânia. A gente fez muitos cursos nessa época, sabe? Os professores que trabalhavam aqui todos passaram a ter cursos mais direcionados para trabalhar com deficientes auditivos, não é?

Naquela época, conforme mostra o recorte 16, a escola era vista como um local de referência no ensino dos surdos para o Estado de Goiás e para outros lugares do país. Com o tempo, os professores deixaram de ser leigos e tornaram-se aptos para o trabalho com os surdos, mesmo não sendo especialistas na área, pois fizeram vários tipos de cursos com oralistas e com profissionais de outras especialidades importantes no trabalho com a surdez. Dessa forma, posteriormente, realizar cursos direcionados para trabalhar com deficientes auditivos passou a ser um atributo de todos os professores da escola ainda antes da inclusão.

Vale ressaltar que a qualificação docente só foi possível porque a escola estava preparada para sediar esses cursos, não só porque tinha um corpo docente engajado em aprender sobre os surdos, mas também por possuir uma estrutura própria adequada, pois, além do prédio principal, como já mencionado, havia um prédio contíguo à escola, destinado a outros atendimentos aos alunos surdos, como declaram a Sra. EL, a Sra. MA e a Sra. RO, nos recortes 17, 18 e 19:

RECORTE 17

MA: No anexo, funcionava o consultório do dentista.

RECORTE 18

EL: Naquela época funcionava uma clínica na escola. Os alunos tinham atendimento especializado em psicologia, em assistência social e em fonoaudiologia. Havia atendimento odontológico. A parte dos atendimentos individualizados passou a ser responsabilidade da área de saúde, como os atendimentos de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

RECORTE 19

RO: Quando eu comecei aqui havia uma assistente social, que trabalhava com as famílias. A escola se envolvia muito com a família, buscando, resgatando os alunos, trazendo para a escola, ouvindo os problemas de cada um, para tentar adequar melhor a escola e a família. Então tinha assistente social, tinha psicóloga, tinha dentista, e as fonoaudiólogas vieram depois para trabalhar nas cabines para terapia da fala.

Os recortes 17, 18 e 19 sugerem que a escola foi, desde a sua fundação, se especializando no atendimento aos surdos, sendo o prédio anexo, também chamado de clínica e localizado em frente à escola, o local onde os alunos surdos recebiam atendimento individualizado por uma equipe multiprofissional de várias áreas da saúde. Além dos alunos, os pais também recebiam amparo e informações desses especialistas.

Assim, os fonoaudiólogos também se tornaram parte do quadro escolar. Além disso, os exames mais precisos para descobrir o nível de surdez dos alunos eram realizados por eles nesse prédio anexo. Os testes improvisados foram, conseqüentemente, substituídos e extintos. É o que demonstra a Sra. RO, a Sra. ED e a Sra. MA nos recortes 20, 21 e 22:

RECORTE 20

RO: Eu fiquei trabalhando na terapia da fala durante aproximadamente um ano. Aí, depois, vieram as fonoaudiólogas.

RECORTE 21

ED: [...] aí veio a audiometria para saber como que a gente ia trabalhar com o aluno, para ver o nível da surdez dele, para ver como que era, se o aluno era deficiente auditivo leve, se era profundo, se era moderado, então a gente, naquela época, trabalhava em cima da audiometria. O aluno tinha que trazer a audiometria e ali para gente saber o que fazer com o aluno. Se ele era surdo profundo, surdo moderado ou leve.

RECORTE 22

MA: Quando ele, o surdo, chegava na escola ele tinha que fazer um teste, uma avaliação com psicólogos, médicos, fonoaudiólogos para ver o grau de surdez. Era preciso avaliar o aluno. Só trabalhávamos com a parte oral e os alunos tinham que entender e aprender.

Dessa forma, a audiometria⁵² tornou-se um requisito de admissão de alunos na escola. Com o laudo desse exame acumétrico, o professor poderia preparar atividades que contribuíssem eficazmente para com a aprendizagem do aluno. Outro fato mencionado no relato da participante Sra. RO, no recorte 20, é que esses exames, bem como a oralização, passaram a ser realizados por fonoaudiólogos, e não mais por leigos treinados para tal fim.

Assim, toda a comunidade escolar e seu corpo docente foram adquirindo aptidão e instrução para acolher da melhor forma a população surda. Essa expansão se deu de maneira

⁵² Por audiometria entende-se o tipo de exame que analisa quantitativamente o que a pessoa escuta e entende do que se fala e indica a intensidade da surdez: se leve, moderada, severa ou profunda.

tão compromissada que, de acordo com a Resolução n. 205, de maio de 1994, a escola foi oficialmente autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)⁵³ a ministrar também a Educação Pré-Escolar – nas modalidades dos então Jardim I, II e Pré-Alfabetização – além do já oferecido Ensino Fundamental – da 1ª a 8ª séries (nomenclatura antiga) –, por quatro anos letivos, com efeito retroativo ao ano de 1993.

A partir dessa resolução a escola poderia, então, receber alunos de todas as faixas etárias. Portanto, mais do que o acolhimento de um número maior de alunos surdos, tal medida permitiu que até mesmo as crianças mais novas que apresentavam deficiência auditiva pudessem ter um atendimento especializado, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento, já que a escola contava com uma equipe multiprofissional no próprio prédio. Diante disso, o número de alunos cresceu e as atividades foram também expandidas para todos que lá chegavam. Em relação à população escolar daquela época, as participantes Sra. EL e Sra. ED apontam o seguinte (recortes 23 e 24).

RECORTE 23

EL: A terapia da fala com o treino auditivo foi oferecido também para os bebês por meio da música. Tudo isso para estimular a audição da criança.

RECORTE 24

ED: a gente já teve aqui à noite cento e dez alunos. Eram muitos, porque não havia outro lugar, outra escola especial para surdos. Aí a gente tinha alunos dessas cidades vizinhas, de Senador Canedo, Nerópolis, Paraúna, vinham muitos surdos, vinham naqueles ônibus para estudar, porque lá na cidade deles não tinha uma escola como essa.

Centenas de alunos de várias idades e de outras cidades eram também atendidos nesta escola, pois o trabalho oferecido por ela supria as necessidades dos surdos, que não eram amparados com a mesma dedicação em outros lugares.

Percebe-se, assim, que essa escola também passou pelo oralismo, isto é, por uma fase em que as pedagogias serviam para aproximar o surdo do modelo ouvinte. O sistema daquela época enfatizava o processo de normalização surda e demandava um corpo surdo ouvintizado, como exposto no estudo de Lopes (2005).

O oralismo com ênfase na comunicação pela fala durou apenas algum tempo como abordagem adotada nesse contexto. Com o passar dos anos, essa abordagem passou a ser questionada pelo próprio corpo docente, como afirmam as participantes Sra. EL, Sra. MA e Sra. ED, nos recortes 25, 26 e 27:

⁵³ Resolução n. 205, aprovada em sessão do Conselho Estadual de Educação de Goiás em 17 de maio de 1994, atendendo ao Parecer n. 371/94, exarado no Processo n. 8134514/93.

RECORTE 25

EL: A escola trabalhava com a oralização, mas este método de ensino não estava suprindo as necessidades educacionais da criança surda, pois esta apresentava dificuldades significativas na aquisição da leitura e escrita. E sem falar que a cultura do surdo é totalmente diferente da criança ouvinte. Nesta perspectiva, a equipe escolar começou a questionar o método oralista utilizado.

RECORTE 26

MA: Trabalhamos com a oralização um tempo, mas os alunos surdos, principalmente os homens, não gostam de oralização, eles não gostam da fala deles, porque eles não sabem se estão falando baixo ou alto, fino ou grosso.

RECORTE 27

ED: Trabalhamos com a oralização, mas, depois, para auxiliar este tipo de abordagem, passamos a utilizar também a comunicação total, sabe? Aí utilizávamos o português sinalizado, figuras, o corpo, gestos, bem como o oralismo para fazer com que o aluno entendesse o que estávamos ensinando.

Conforme mostra o recorte 25, para a Sra. EL a escola se preocupava com a eficácia das abordagens adotadas e entendia que se a abordagem vigente não promovia o aprendizado deveria ser revista e trocada. Tal atitude demonstra que a escola estava engajada em solucionar os problemas trazidos pelo oralismo, relacionados à leitura e à escrita dos alunos, por exemplo.

Adotar metodologias mais condizentes com a realidade desses alunos foi uma atitude zelosa por parte dos professores, que demonstraram respeito à identidade surda ao entenderem que a abordagem oral enfatiza uma língua que não é a da pessoa surda. Segundo Giordani (2004, p. 80), as práticas oralistas “constituem um poder voltado para a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados”.

A Sra. MA, no recorte 26, confirma o fato de que muitas vezes há certa inadequação entre o proposto pelo sistema e o que os alunos surdos querem aprender ou a forma como querem ser ensinados.

A Sra. ED, no recorte 27, explica que para contribuir com o ensino dos alunos na abordagem oralista a comunicação total foi incluída. Para Goldfeld (2002, p. 34), o oralismo tem como meta fazer com que a criança surda se encaminhe para a “não surdez”. Dessa forma, essa abordagem utiliza vários tipos de metodologias que não aceitam quaisquer gestos ou as línguas de sinais. Todo esse trabalho, assim, é feito para que a criança domine as regras gramaticais do Português.

Já a comunicação total, segundo a mesma autora, enfatiza os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes e trabalha a aprendizagem da língua oral pela criança surda, acreditando que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais devem ser

observados em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. No entanto, isso acontece por possuir recursos espaço-viso-manuais como facilitadores desse processo. Além disso, difere-se do oralismo, pois há uma consideração da língua, da comunicação e da interação em que vários códigos são utilizados. Nessa abordagem, um código manual é utilizado juntamente com a língua oral, no caso o português, em um processo definido de bimodalismo, isto é, os códigos manuais são adotados na mesma estrutura da língua oral.

Nesse sentido, a escola trabalhou não só o oralismo, mas também a comunicação total. Houve uma preocupação não só com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas com outros recursos, como gestos, o português sinalizado, a expressão e o corpo nesse processo. Privilegiar a comunicação e aproximar o aluno surdo da família foram as razões pelas quais a escola passou a adotar essa nova forma de ensinar. O português sinalizado foi entendido como uma língua de sinais criada com base na estrutura do português para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Os professores foram conhecendo os surdos e suas preferências à medida que tomavam consciência de suas condições. Muitos deles foram em busca do conhecimento sobre a melhor forma de se comunicar com os deficientes auditivos e trabalhar a sua cultura, com a finalidade de adotar uma forma de comunicação mais adequada para eles. Tais posturas contribuíram para que a escola implantasse outras abordagens, como a bilíngue. Assim, os professores procuraram outros conhecimentos e outros idiomas, fizeram cursos de Libras e, com isso, se prepararam para ensinar por meio dessa língua, como observam as participantes, Sra. MA e a Sra. ED (recortes 28 e 29):

RECORTE 28

MA: Depois nós fizemos cursos de Libras. Eu já havia feito o curso no Chaplin.

RECORTE 29

ED: Todos os professores aqui da escola fizeram curso de Libras. Eu fiz o curso de Libras lá no Instituto de Educação. Eu fiz quatro anos de curso para trabalhar com deficiente auditivo.

As participantes declaram, portanto, que utilizando apenas o oralismo e a comunicação total estariam contribuindo com o desenvolvimento dos alunos de alguma forma, mas essas abordagens ainda não eram adequadas por não contemplarem a língua dos surdos, isto é, a língua de sinais. Um fato positivo dessa constatação foi o de entender o valor que essa língua tem para os surdos e a influência benéfica de ensiná-los por meio dela. Portanto, a Sra. EL e a Sra. MA constataam, nos recortes 30 e 31:

RECORTE 30

EL: A escola começou a questionar seus métodos, não é? A partir daí, iniciou-se um trabalho com um novo paradigma educacional, onde o aprender com o outro passou a ser prioridade. Assim, as trocas de experiências, o conhecimento da língua do surdo, no caso do Brasil a Libras ou Língua Brasileira de Sinais, precisava ser aprendida pela equipe docente da escola. Deste modo, valorizou-se a cultura surda. Os professores começaram a aprender Libras no Curso Chaplin, no Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo ou CADA e no Instituto de Educação. Os professores começaram a ensinar os surdos com o apoio da língua de sinais, a língua materna da criança surda.

RECORTE 31

MA: Os surdos, eles preferem os sinais. Trabalhamos a maior parte do tempo com oralismo na escola, depois é que trabalhamos com Libras.

Dessa forma, uma nova mudança paradigmática ocorreu na escola, visto que os professores passaram a entender melhor como o deficiente auditivo aprende; perceberam que adotando abordagens que consideravam de alguma forma a língua do surdo seria mais significativo para ele; e, diante disso, passaram a ensinar por meio da Libras.

O uso da Libras na escola proporcionou a criação de um projeto experimental em uma perspectiva bilíngue. Segundo Goldfeld (2002), no bilinguismo o surdo deve adquirir a língua de sinais como sua primeira língua (L1), de forma espontânea e na própria comunidade surda. Ao mesmo tempo, deve adquirir também sua L2, a língua oficial do seu país. Para a autora, o surdo é visto, muitas vezes, por essa abordagem, de forma bastante diferente das propostas oralistas e da comunicação total, pois no bilinguismo o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, mas sim se considerar uma pessoa diferente deste. Enfim, sua condição de indivíduo que possui língua e cultura próprias deve ser aceita.

A utilização do bilinguismo nessa escola, como experiência, é evidenciada na Resolução n. 699/1993, do Conselho Estadual de Educação, que aprova o projeto: “Implantação do Bilinguismo em Crianças Deficientes Auditivas”, de responsabilidade da Sra. T e da Sra. C.

Mesmo sendo um projeto de cunho experimental, sua proposta maior era a de assegurar às crianças surdas a educação por meio do bilinguismo, dando-lhes a oportunidade de aprender tanto a Libras como o português em sua modalidade escrita. As idealizadoras do projeto acreditavam que, apesar de serem idiomas independentes e com estruturas diversas, o português e a Libras se encontram inseridos em uma mesma cultura: a brasileira.

Um dos objetivos específicos do projeto político-pedagógico da escola era o de expor a criança surda à linguagem escrita o mais cedo possível, pois assim ela poderia se tornar um usuário eficiente nas duas línguas. As aulas foram dadas por dois professores, um ouvinte e um surdo, cabendo ao professor surdo o ensino da língua de sinais e ao professor ouvinte o

português. O projeto teve início em fevereiro de 1994 e terminou em agosto de 1995, quando foi avaliado. Os documentos indicam que, com a avaliação, constando-se que os objetivos propostos foram atingidos, o bilinguismo seria implantado não só nessa escola, mas nas demais escolas de Goiás voltadas ao ensino de pessoas surdas.

Em um dos relatórios que descreve o desenvolvimento desse projeto piloto, apresentado em junho de 1995, conclui-se que o resultado da interação entre professores ouvintes que usaram o português e dos professores surdos que usaram a Libras foi significativo. Além disso, as crianças desenvolveram o vocabulário nas duas línguas. Outro achado nesse trabalho experimental pode ser observado na diferença entre o baixo nível de informação que as crianças surdas apresentam ao chegarem à escola e em seu desenvolvimento após a frequentarem. Outro fato, porém, está na aquisição da Língua Portuguesa, que ficou aquém da Libras nas crianças surdas. Os professores consideraram esse fato e a comunidade passou a compreender que o surdo tem uma maneira diversa de aprender, bem como cultura e língua próprias, entre outras constatações.

Nesse sentido, aprender a cultura da pessoa surda e do outro passou a ser uma prioridade de toda a comunidade escolar, pois o reconhecimento de que a Libras deveria ser utilizada no ensino dessas crianças passou a ser mais evidente, como consideram a Sra. MA e a Sra. RO (recortes 32 e 33):

RECORTE 32

MA: Os alunos gostavam que os professores soubessem Libras.

RECORTE 33

RO: A língua materna dele é a língua de sinais, que é a que ele traz consigo, não é? Assim como nós trazemos a Língua Portuguesa, eles trazem a língua de sinais. Olha, às vezes os alunos não sabiam nem a Libras nem o português, sabe?

Conforme os recortes 32 e 33 sugerem, ao trazer a Libras para a escola os professores puderam enxergar as preferências dos alunos surdos, isto é, entenderam que usar apenas o português como referência poderia ser algo pouco compatível com a sua realidade comunicativa e que os surdos gostam de ser ensinados por meio da Libras.

O que a Sra. RO aborda no recorte 33 reforça a opinião de Karnopp e Pereira (2004, p. 35) de que o aluno vindo de famílias ouvintes, mesmo chegando à escola com algum tipo de linguagem, não apresenta “uma língua na qual se possa basear na tarefa de aprender a ler e a escrever”, atrasando seu aprendizado. É preciso não esquecer de que, segundo Giordani (2004, p. 78), se as crianças surdas são expostas à língua de sinais desde muito pequenas têm

“um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram a língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida”. A realidade dessa escola era a de que muitos alunos que chegavam ali não sabiam nem a língua de sinais, nem o português.

Assim, segundo alguns funcionários mais antigos, participantes nesta pesquisa, posteriormente ao oralismo e à comunicação total foi trabalhado, nesta escola, com o bilinguismo. Na perspectiva de toda a comunidade, o bilinguismo foi entendido como uma proposta que considera o conhecimento das duas línguas envolvidas – Língua Portuguesa e Libras – no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se a importância do lugar que cada língua ocupa, bem como os fatores sociais, culturais e linguísticos. A participante Sra. EL afirma que os professores, então, adotaram atitudes que priorizavam o uso da Libras (recorte 34):

RECORTE 34

EL: Todos os professores começaram a ensinar os surdos com o apoio na sua língua de sinais sua língua materna. E é sabido que a criança surda apresenta algumas dificuldades e demora um pouco mais para aprender a Língua Portuguesa. A língua materna do mesmo é a Libras e o português é a sua segunda língua é como aprender uma língua estrangeira, para adquiri-la demora um tempo.

Segundo a fala da Sra. RO, no recorte 34, a escola assumiu a língua de sinais como a língua materna da criança surda e, por isso, se propôs a ensiná-la como a L1. Isso motivou os professores a aprenderem e a usarem a Libras, assim como a reconhecerem que para o surdo aprender português é preciso tempo. Lodi (2004) entende que é por meio da valorização da Libras e do seu uso que os alunos surdos podem se olhar e serem olhados pelo outro como sujeitos.

A escola, desde sua criação, procurou adotar abordagens que atendessem às necessidades dos alunos, como a implantação da Libras, oportunizando condições essenciais para o exercício de seus direitos e buscando atingir, na qualidade de escola especial, um de seus objetivos básicos: integrar os alunos surdos à sociedade. Segundo aponta a Sra. EL (recorte 35):

RECORTE 35

EL: O currículo ministrado era o mesmo da escola regular, mas para o surdo foi preciso fazer algumas adaptações. Por exemplo, os conteúdos envolvendo as sílabas e os que envolvem sons, diferenciação de fonemas os surdos têm mais dificuldades para internalizarem. Assim, os mesmos percebem e conseguem aprender através da escrita, do desenho, da ilustração e da pista visual.

A fala da participante no recorte 35 demonstra que ensinar surdos com base em um currículo feito para ouvintes exige um novo planejamento das aulas e uma adaptação na forma de ensinar os conteúdos propostos, o que demanda trabalho. Porém, os professores se empenhavam de todas as maneiras para preparar aulas condizentes com a realidade dos alunos surdos. Dessa forma, a mesma fala do recorte 35 deixa implícito o fato de que não houve, por parte dos órgãos responsáveis, uma política linguística definida e voltada para a educação dos surdos, inclusive porque provavelmente essa política ainda não exista. Isso pode ter sido uma das causas da grande dificuldade que os alunos surdos apresentavam e ainda apresentam nas escolas. Um currículo elaborado aos moldes da educação ouvinte é arbitrário e traz problemas por camuflar as reais necessidades comunicativas da comunidade surda.

Como já mencionado, a escola, até pouco antes dos anos 2000, atendia apenas alunos com necessidade especial auditiva. A partir dessa data, pouco antes da inclusão, passou a receber também crianças surdas com outras necessidades educacionais especiais além da surdez, como demonstram as falas da Sra. EL e da Sra RO, de acordo com os recortes 36 e 37:

RECORTE 36

EL: É importante ressaltar que a escola EEEMLO começou a matricular também, além dos surdos, crianças surdas com outras necessidades especiais.

RECORTE 37

RO: Depois surdos com outras necessidades entram na escola. Eles até poderiam ter outros comprometimentos, desde que a deficiência auditiva sobressaísse.

Assim, os professores reportam que estavam sempre dispostos a ensinar da melhor forma possível esses alunos. Com base nesses relatos, infere-se que quando funcionava na modalidade de especial a escola contribuiu muito para a formação e o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, atendendo suas necessidades com serviços frequentemente testados, bem como disponibilizando profissionais com experiência para tais trabalhos. Além disso, a escola conseguia fazer adaptações curriculares e adotava recursos didáticos adequados para garantir o melhor atendimento aos seus educandos, cumprindo com a obrigação de oferecer atendimento especial a alunos surdos, proposta em voga naquela época. Muito mais que um modismo, a escola, a cada dia, aprendia com a práxis diária, testando abordagens, acatando metodologias e refutando outras.

Testar abordagens e adotá-las eram atitudes tomadas pelas pessoas responsáveis por essa comunidade, porém, essas ações estavam sempre de acordo com o que dispunham as leis propostas para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a referenciar a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida, **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (artigo 58, grifos nossos) e também passou a influenciar esse contexto. O artigo 58 da referida lei determina que os alunos com necessidades especiais, antes matriculados em escolas especiais, passem a ser também incluídos nas instituições de ensino regular. Portanto, a palavra “preferencialmente” subjugou as autoridades da época a promoverem a inclusão de alunos especiais em escolas regulares. Dessa forma, mais mudanças afetariam a escola, como explica a participante Sra. EL (recorte 38):

RECORTE 38

EL: Após alguns anos, surgiu no Estado de Goiás uma proposta de mudança na educação. A sociedade passaria a ser inclusiva. Os alunos com necessidades especiais, antes matriculados em escolas especiais, seriam também incluídos nas instituições de ensino regular.

Em relação ao serviço assistencial aos professores em tempos de inclusão, mais mudanças ocorrem, como declara a Sra. EL (recorte 39):

RECORTE 39

EL: Para dar assistência aos professores e alunos surdos, a Secretaria de Educação criou o Centro de Apoio à Inclusão.

O apoio à inclusão buscava dar suporte às escolas que se tornariam inclusivas. A Sra. MO, participante desta pesquisa, trabalhou na preparação desse novo processo e assim se pronuncia (recorte 40):

RECORTE 40

MO: Eu, eu ministrei cursos, de Braille, de Soroban. Ministramos cursos de diversidade, de inclusão, sabe? Era uma turma que preparava tudo, não é? Agora você contava... a gente deu cursos de manhã, à tarde e à noite. Você podia contar quantas escolas iam. O pessoal da nossa escola participava. Os cursos eram ministrados no prédio anexo.

Dessa forma, a escola mais uma vez receberia alunos com outras necessidades educacionais especiais que não a auditiva, bem como os alunos ouvintes, como demonstrado nas falas da Sra. ED, da Sra. MO e da Sra. MA (recortes 41 e 42).

RECORTE 41

ED: ficamos aqui por mais ou menos dez anos como escola especial. Aí a escola já começou receber ouvintes e também deficiente mental, porque a gente... a gente não recebia o deficiente

mental. Era só deficiente auditivo. Em 2002, é que o governo queria fazer inclusão, aí nós aceitamos isso. Mas isso já foi provocado.

RECORTE 42

MA: Com a inclusão nós recebemos os alunos ouvintes e alunos com outras necessidades especiais, como o deficiente mental, deficiente visual, aluno com deficiência múltipla, bem como ouvintes.

Essas falas fazem referência ao que está disposto na justificativa de candidatura ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. De acordo com essa justificativa, no dia 06 de novembro de 2002 foi autorizada a inclusão oficial de alunos ouvintes nas turmas de 1ª a 4ª série, como era denominada anteriormente a primeira fase do ensino fundamental. Essa autorização, dada pelo Superintendente do Ensino Especial daquela época, foi apenas uma maneira de divulgar oficialmente que a escola já estava aceitando alunos com outras necessidades, inclusive ouvintes, como explica a Sra. MO em sua fala (recorte 43):

RECORTE 43

MO: Me parece que em 1999 trouxeram, ou ganharam os pequeninhos... eram ouvintes para a Educação Infantil. E, quando eu atendia a escola, já tinha ouvintes também. Tinha muito surdo, mas tinha ouvintes, não é? Que foi me parece que aquele ano mesmo de 1999 para 2000. Alunos ouvintes, fez, fez essa transição, me parece que o D chegou aqui e falou que a escola era inclusiva, e isso já é uma forma de mudança, não é?

Assim, a inclusão de diversos alunos já havia sido autorizada na Educação Infantil um pouco antes, entre 1999 e 2001. Em outras palavras, nessa escola, diferentemente das regulares, alunos ouvintes e alunos com outras necessidades educacionais especiais foram aceitos. Em relação a essa nova realidade, a participante Sra. MA afirma que (recorte 44):

RECORTE 44

MA: Aí começou a inclusão ao “inverso”. Antes nós tínhamos que ver se o aluno que estudava aqui tinha alguma outra necessidade, por exemplo, deveríamos saber se o aluno era surdo e qual outra deficiência ele possuía. Com a inclusão não teve mais essa separação de surdo com outra deficiência.

Tal proposta de inclusão foi assim definida pela escola para denominar a inclusão de alunos sem necessidades educacionais especiais em um contexto exclusivo de alunos com necessidades especiais. No início, a finalidade dessa proposta foi a de que o aluno “ouvinte” pudesse não só conviver com as diferenças, mas também aprender a Libras e conseguir, na sua convivência social, ser um intérprete ou, pelo menos, alguém que se comunicasse com o surdo sem dificuldades.

A escola, dando seguimento às suas atividades e respeitando os dispositivos das Leis Federais n. 10.098/2000 e n. 10.172/2001 sobre acessibilidade, resolve eliminar as barreiras arquitetônicas do prédio e realizar mais mudanças para promover a inclusão de pessoas com outras necessidades especiais, como demonstra a Sra. ED (recorte 45):

RECORTE 45

ED: Para inclusão foi feita uma reforma na escola para receber os outros deficientes e o ouvinte. Foi aí que modificou a estrutura da escola, não é? As cabines da terapia foram retiradas. Modificou um pouco. A data da mudança, então, está até na placa na entrada, isso foi em 2000 ou 2002, não sei. Sei que foi feita uma reforma aqui.

De acordo com o documento que mostra a planta baixa de todo o prédio, algumas projeções, como o aumento da abertura das portas de acesso e adaptações nos banheiros, foram feitas nessa escola para possibilitar e facilitar o trânsito dos alunos com deficiência física.

Assim, o prédio passou então por modificações e a estrutura física foi adaptada para receber tanto alunos ouvintes quanto com outras necessidades, como deficientes visuais, deficientes físicos, etc. As cabines para terapia da fala foram retiradas e uma rampa que serve de suporte para alunos com dificuldades de locomoção foi construída na entrada da escola.

Como já mencionado, contudo, a escola passou a ser inclusiva apenas em novembro de 2002, após autorização expressa da Superintendência de Educação Especial (SUEE⁵⁴), que possibilitou o ingresso de alunos ouvintes na comunidade, mas as reformas foram feitas antes dessa data. A partir de 2002, a escola passou por várias outras mudanças.

A proposta maior da “inclusão ao inverso” nessa escola, conforme consta no documento de comemoração de seus 20 anos, é o de “garantir o respeito, a dignidade e a capacidade de cada educando de exercer a cidadania” (*sic*).

A chegada da proposta inclusiva à escola, além de exigir mudanças arquitetônicas nos prédios, bem como nos serviços oferecidos, teve como fator positivo o de aproximar alunos com e sem necessidades especiais em um mesmo local.

Em relação aos serviços especializados oferecidos no anexo da escola, os participantes consideram que a perda foi muito grande para todos, pois significou a desestruturação de um sistema de atendimento regular e especial, específico para os alunos, que oferecia serviços de fonoaudiologia, psicologia, entre outros, na própria escola, dando lugar a um sistema de apoio multiprofissional com atuação esporádica.

⁵⁴ SUEE: nova sigla em substituição a SUPEE para denominação da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação (SEE), adotada a partir de 1999.

Com a implantação dessa nova política de atendimento nas escolas, que optaram por serem unidades inclusivas e de referência, ficou demonstrado que, para a efetivação da mudança, seria necessário um planejamento que previsse a contratação de pessoal especializado para realizar um atendimento satisfatório. Assim, a SUEE formou o “setor de apoio à inclusão”.

Tais mudanças causaram a retirada dos especialistas na área da psicologia, assistência social, odontologia e fonoaudiologia dessa escola, como explica a Sra. RO (recorte 46):

RECORTE 46

RO: Eles, entre aspas, recolheram esses profissionais para a Subsecretaria e formaram equipes para trabalhar com professores, para dar orientação para o professor de como trabalhar com a diversidade, e, em casos esporádicos, orientar pais e encaminhá-los para outros profissionais, dependendo da deficiência que o aluno tinha. Encaminhar para neuropediatria, por exemplo. Seria mais uma equipe para orientação mesmo e não para trabalhar diretamente com o aluno... aí deixou de existir.

Os serviços oferecidos pelo setor de apoio, a partir de então, incluíam também o atendimento a alunos da rede regular que necessitassem de aprendizado ou aperfeiçoamento no Braille, no uso de Soroban, na Libras e no Português sinalizado.

Os serviços especializados passaram a ser de responsabilidade da área da Saúde, os profissionais foram lotados na Subsecretaria e algumas equipes se formaram para atender ao setor de apoio à inclusão, tendo que formar professores e ensiná-los a trabalhar com os alunos especiais, como demonstra o relato da Sra. RO a seguir, no recorte 47:

RECORTE 47

RO: Com a mudança na política educacional que teve, eles acharam que os profissionais seriam trabalho para a saúde, não para a educação.

Nas palavras da participante Sra. RO, no recorte 47, a retirada desses especialistas da escola justifica a formação das equipes multiprofissionais, mas, embora estas sejam qualificadas, sua atuação ainda é insuficiente, realizando um trabalho menos significativo e descontínuo em relação ao grande número de alunos que necessitam deles. Isso é fortalecido pela fala da Sra. RO no recorte 48:

RECORTE 48

RO: Estas equipes inclusive não são suficientes para trabalhar com todas as escolas. A equipe vem, vamos imaginar hoje, para trabalhar um aluno, para orientar professores, família, mas ela vem hoje, mas ela não consegue dar continuidade, porque são poucos profissionais para trabalhar com um número enorme de escolas, então ela vem hoje e poderá aparecer aqui daqui

um mês ou dois meses, três meses. Aí ela já se perdeu na história, no caso. Então eu acho, para não dizer, não ser muito radical, acho pouco funcional.

Segundo os desabafos da Sra. RO no recorte 48, o trabalho feito pelos profissionais na própria escola era muito mais válido e contribuía para o desenvolvimento dos alunos que necessitavam de acompanhamento de especialistas, além de ser mais prático.

Ademais, o consultório dentário, que ficava no anexo, foi cedido para a Associação Pestalozzi da cidade de Ipameri, mediante termo de cessão, pois os tratamentos feitos na clínica foram interrompidos por falta de profissionais, segundo o que está disposto no próprio Termo de Cessão, celebrado entre a escola e a associação no ano de 2006. A esse respeito, as conversas informais com os pais e professores demonstram certa revolta e descontentamento de toda a comunidade, principalmente dos pais que percebiam a importância desses atendimentos para a melhora no aprendizado de seus filhos.

Diante disso, verifica-se que os remanejamentos de pessoal e equipamentos não impediram a continuidade do funcionamento dessa escola especial da rede estadual do município de Goiânia. Pelo contrário, mesmo diante desses contratemplos a escola aprendeu a lidar com alunos com outras necessidades, como demonstra a fala da participante Sra. MO no recorte 49:

RECORTE 49

MO: Oh, nós temos aqui o AM. Esse aluno tem paralisia cerebral, ele não fala. Para mãe ele nunca falou. Para nós ele já está falando. Ele já fala 'o', já fala 'a', 'o' quer dizer vovó e 'a' é mamãe, não é? Então... ele consegue, não é? Tanto que ele falou aaa! eee! Ele põe essa... com essa linguona para fora. Eu disse não tem nada não! Com o tempo ele vai... Então ele, como se diz, ele não tem coordenação, mas ele quer escrever... ele quer fazer de conta que está escrevendo. E é com a mão canhota, porque essa aqui ele não tem movimento... não é?

Como se pode observar na fala da Sra. MO, recorte 49, a escola, apesar de suas limitações, procura entender as necessidades dos alunos com necessidades especiais e acredita que eles têm um potencial a ser trabalhado. A experiência com um aluno com paralisia cerebral, segundo a participante no relato anterior, demonstrou que se leva tempo para que esse tipo de aluno aprenda. Muitas vezes, os pais pensam que eles não aprendem nada ou nunca vão aprender, contudo, para a escola, ele já aprendeu muito e ainda irá aprender mais.

Essa crença de que o aluno pode aprender é inerente aos professores dessa escola, pois há uma preocupação por parte da comunidade em geral em fazer com que o aluno aprenda a qualquer custo. Contudo, mesmo o sistema prevendo a inclusão, as políticas públicas parecem desconhecer como esse processo funciona na prática, bem como aparenta não dar condições

para que o processo inclusivo ocorra de forma eficiente, como atesta a participante Sra. MO no recorte 50:

RECORTE 50

MO: Ele está na cadeira de rodas e está aprendendo também Libras. Ele está aprendendo através da Libras. Ele fala com gestos, não é? Pois é! É onde eu falo para você, aqui é uma inclusão, INCLUSÃO! Não é qualquer inclusão. É in-clu-são, não é aquela, como se diz aquela inclusão que faz de conta. A nossa inclusão... Eu concordo, eu falo que aqui acontece, mas tem de saber isso, ou seja, que essas crianças levam até dois, três anos, para atingir aquela etapa ali, na idade do cronológico.

A fala da participante sugere que a escola procura trabalhar a inclusão respeitando as limitações de cada um. Além disso, percebe-se que há uma escassez de profissionais especializados, de um currículo apropriado e de um tempo adequado reservado para cada aluno. A experiência com alunos com necessidades especiais diversas – surdez, comprometimento cerebral com graus variados, autistas, etc. – tem levado a escola, desde antes da inclusão ao inverso, a buscar diferentes abordagens de ensino, de modo a atender às necessidades individuais dos alunos. Todavia, é preciso lembrar que o currículo e os conteúdos previstos são os mesmos para todos, com ou sem necessidades especiais.

Há, portanto, uma não sintonia entre o que a legislação prevê em relação à inclusão e a realidade dos alunos, como coloca a Sra. MO no recorte 50. Em relação ao tempo adequado, a reclamação da Sra. MO é a de que o aluno com certas características pode levar muito tempo para aprender determinados conteúdos, sugerindo que o currículo preparado para esses alunos aparentemente é inadequado, pois os conteúdos podem ser entendidos por eles, mas a forma de expressar esse entendimento pode ser vista dias, meses ou anos depois, ou não, uma vez que há alunos que realizam esse processo mais rapidamente.

Outro exemplo citado pela mesma participante é relativo a uma autista de quinze anos muito dependente da mãe para tudo. O fato por ela narrado demonstra que a escola se preocupa com a situação de cada família e contribui no auxílio aos pais nas tomadas de decisões difíceis, conforme consta no recorte 51:

RECORTE 51

MO: Nós tínhamos uma aluna, que agora esse ano saiu. Ela é altista, ela é surda, também não é? A mãe superprotegia, trazia aqui. Chegou a um ponto em que nós falamos olha, não é para fazer isso mais. Ela já tem quinze anos. Com quinze anos você tem que ensiná-la. Aí ela disse que tinha medo, mas nós avisamos que não precisava ter medo, que iríamos ajudá-la. Falamos o seguinte: você a põe lá no ônibus e depois entra escondido para ela não te ver. Entra escondido, você fica lá até mesmo para ver. Você começa a falar, avisando: presta atenção onde você vai descer.

Acrescentou a participante que, depois de algum tempo, a aluna conseguiu ir à escola sem a ajuda da mãe. Esse fato fez com que a mãe tivesse mais confiança nas ações dos professores da escola e, com o tempo, pôde ir trabalhar tranquila, pois a menina logo aprendeu a andar de ônibus sozinha. Em suas palavras conclui, no recorte 52:

RECORTE 52

MO: Então foi isso, até o dia em que ela pôs a menina lá no ônibus e a deixou vir sozinha. A gente a buscou no ponto e, na hora de ir embora, a gente a levou até dentro do ônibus. Ela foi embora e a mãe dela pegou ela lá. Chegou a um ponto em que ela já vinha sozinha, não é?

Apesar de ter uma experiência de mais de dezenove anos com alunos surdos, a participante Sra. MA, professora de geografia dessa escola, faz as seguintes afirmações, conforme recorte 53:

RECORTE 53

MA: Eu sei Libras em Geografia, Matemática, Português, mas em química, por exemplo, eu tenho dificuldade de ensinar. Outro dia eu fui dar aula no 8º ano e tinha um pergunta assim: Observando o mapa da América, (a legenda) há mais países desenvolvidos ou subdesenvolvidos? Havia três cores na legenda mostrando que países eram desenvolvidos etc. Os alunos surdos não sabiam falar quais países eram desenvolvidos ou não.

O recorte 53 sugere que há uma necessidade de professores qualificados em Libras para determinados conhecimentos específicos, como a química, por exemplo. Além disso, saber Libras não é garantia de que as aulas vão ser ministradas de forma harmônica, pois cada disciplina carrega seu vocabulário, sua complexidade. A fala da Sra. MA vai ao encontro do que propõem Campos, Kober e Melendez (2004), pois, para esses autores, implantar apenas o uso da Libras em uma escola, sem uma forma pedagógica adequada, não é garantia de que o ensino acontecerá, pois há certa desconsideração com as metodologias ideais a serem adotadas, como o uso da mídia, figuras, etc. Portanto, dar aulas para alunos surdos utilizando o material preparado com base apenas no português pode impedir a explicação de certas matérias, como o ensino de localização geográfica por meio de legendas. A mesma participante acrescenta, no recorte 54, que:

RECORTE 54

MA: Eu tive dificuldade de explicar. Não é impossível, mas demora-se um pouco para que eles (os surdos) entendam algumas coisas que estão escritas em português e não encontramos ou não sabemos o sinal correspondente para aquela coisa. Tem hora que queremos que eles cheguem a uma resposta, mas não é tão fácil assim. Em uma sala em que há ouvintes e surdos é muito mais difícil. Eu prefiro dar aula falando primeiro, depois eu ensino em Libras.

Essa situação mostra o mesmo problema da escola bilíngue português-inglês, nas quais as professoras muitas vezes falam inglês, mas não têm conhecimento específico para ministrar uma dada disciplina. Ainda nesse sentido, a participante declara, no recorte anterior, que é possível fazer com que os alunos surdos, por exemplo, cheguem a um consenso, mas isso demanda tempo. Mais uma vez a participante revela que alguns conceitos em português podem ser assimilados de forma mais lenta, pois alguns sinais lhes são desconhecidos e fazer com que esses alunos encontrem uma resposta para o que foi solicitado pode não ser muito prático devido à falta de especificidade de certos conteúdos, em certas disciplinas, por meio da Libras. Outro fator mencionado pela participante está no fato de que na sala de aula há alunos ouvintes e surdos e isso pode fazer com que o professor primeiro ministre a aula para os alunos ouvintes, utilizando o português, e, em seguida, para os alunos surdos, em Libras. Assim, além de ser bilíngue o professor precisa ter habilidade para traduzir do português para a Libras e vice-versa.

Segundo Rangel e Stumpf (2004), é preciso conhecer a cultura surda para desenvolver um trabalho de bilinguismo bem-sucedido, pois é necessário valorizar a língua de sinais e não só a língua majoritária, no caso o português.

A respeito da forma como alguns alunos especiais aprendem, a Sra. RO faz a seguinte declaração no recorte 55:

RECORTE 55

RO: Os alunos especiais, dependendo do aluno, não é? O tempo deles não é o tempo dos outros, porque eu acho que pra eles saírem de uma determinada série já com aquele conteúdo que foi programado, para cumprir aquele conteúdo, teria que ser dois anos e meio, porque a aprendizagem é lenta, é muito lenta.

Mais uma vez percebe-se que os alunos especiais, na opinião da Sra. RO, aprendem cada um no seu tempo. Portanto, para determinado conteúdo o tempo exigido deveria ser maior, talvez um ano a mais do que o esperado. Alunos com necessidades educacionais especiais aprendem de qualquer forma, mas seu tempo de aprendizado pode ser outro. Dessa forma, é preciso respeitar o tempo e a forma de aprender de cada um.

Diante disso, um fato interessante mencionado pelas participantes Sra. MA e Sra. RO revela as preocupações em se ter alunos com e sem necessidades especiais nas salas de aula, bem como critica a forma como eles são tratados nesse ambiente, conforme recortes 56 e 57:

RECORTE 56

MA: Hoje é muito mais complicado, porque temos nas salas alunos ouvintes com dificuldade na aprendizagem e com facilidade, temos alunos surdos com facilidade na aprendizagem e com dificuldade, temos alunos com outras deficiências, como a mental. É uma sala com alunos muito diferentes. O atendimento é quase individual.

RECORTE 57

RO: O ensino tem de ser assim individualizado, de carteira em carteira e não pode ser aquela coisa assim corrida, porque não vai ficar nada.

Essas constatações da Sra. MA e da Sra. RO indicam que, dependendo da necessidade do aluno, é preciso atendê-lo quase que individualmente para que se obtenha um bom resultado. No entanto, outros alunos têm destreza e prontidão para o aprendizado, independentemente da sua condição. Além disso, há alunos sem nenhuma necessidade que apresentam dificuldades no aprendizado e que também devem ser acompanhados de perto.

O acompanhamento individual é um trabalho que poderia ser feito por um professor de apoio. Este, segundo a Resolução CEE n. 07/2006⁵⁵, deve atender os alunos com comprometimentos acentuados, atuando com o professor regente e participando do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na série de sua atuação. Além disso, deve atender, entre outros, o aluno com deficiência mental e intervir no atendimento de alunos surdos, para os quais o atendimento de apoio deve ser disponibilizado especificamente para a disciplina de português. Essa é outra questão muito discutida pelos professores dessa escola, pois a falta desse professor nas salas prejudica o andamento das turmas. É a fala da Sra. EL, no recorte 58:

RECORTE 58

EL: Na minha opinião, acho difícil a escola inclusiva oferecer um ensino de qualidade sem o professor de apoio dentro da sala de aula. Muitas vezes os professores regentes devem também desempenhar esse papel de professor de apoio. É necessário conhecer os alunos, valorizar suas habilidades, reconhecer suas limitações e necessidades, no intuito de oportunizar um ensino que o ajude a superar algumas dificuldades. É preciso ter mais professores de apoio dentro da escola inclusiva, tanto no Estado, quanto no Município, para que a inclusão possa acontecer realmente, com um padrão de qualidade.

As observações feitas pela professora no recorte 58 indicam que esse professor de apoio pode não estar cumprindo com suas funções adequadamente e não tendo assiduidade, o

⁵⁵ “Art. 6º O aluno que necessitar de atenção individualizada nas atividades cotidianas, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas, que a escola não consiga prover, deve ser atendido, preferencialmente, por professor de apoio no local onde desenvolve sua vida acadêmica ou em salas de recursos com estrutura para o atendimento educacional especializado, e/ou, ainda, em escolas especiais, públicas ou privadas, que complementem o ensino regular ou façam atendimento educacional especializado com vistas à terminalidade da vida acadêmica.”

que demonstra, de uma forma ou de outra, certo descompromisso com as suas obrigações na condição de professor de apoio. Outra questão observada pela participante é o fato de que o professor regente e o professor de apoio podem desempenhar atividades de forma autônoma, mas ambos devem conhecer as necessidades dos alunos.

Dessa forma, não ter professores de apoio nas salas junto com o professor regente, considerando a diversidade de alunos, pode ser uma das causas do mau funcionamento das escolas inclusivas em geral. Essa escassez de apoio leva os regentes a exercerem essa função sem o conhecimento das necessidades dos alunos. Um projeto deveria ser desenvolvido para um trabalho conjunto entre esses dois profissionais. Alguns professores entendem que uma das soluções para o caos que se estabelece nesse tipo de escola está na contratação de mais profissionais. Mais uma vez percebe-se que o sistema prevê a inclusão, mas não proporciona as condições para que essa modalidade escolar ocorra de forma adequada, nem procura resolver as questões que impedem um ensino de qualidade. Diante do processo inclusivo, a participante Sra. RO tem a seguinte opinião, no recorte 59:

RECORTE 59

RO: Tem que saber fazer... é o que a gente ouve muito. Eu, eu acho que o governo está querendo uma coisa que ele não preparou, não preparou profissionais, preparou? Ao que me parece é um plano, um projeto de gabinete, de quatro paredes, que não foi lá na massa, colocar a mão na massa, ver *in loco* para ver como que acontece.

A fala da participante vai ao encontro do que Beyer (2005) percebe a respeito da inclusão no Brasil, onde a inclusão teve início por meio de leis que avançaram sobre a prática de trabalhar com alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, ou seja, as leis antecederam o amadurecimento e a prática de lidar com alunos especiais nesse tipo de ensino. Assim, a Sra. RO confirma, com base em sua experiência, que a inclusão foi adotada em um modelo único para todo o Brasil, sem testes piloto para as necessárias adequações inerentes a realidade de cada aluno incluído, pegando principalmente as escolas de surpresa.

Outra questão sugerida nas declarações da Sra. RO está relacionada ao preparo dos professores. Para ela, o governo parece não ter se preocupado com a preparação adequada dos docentes. Além disso, a inclusão aparenta ser um processo feito sem muito conhecimento e observação na prática de como é incluir alunos nas escolas. Outro fato é que há certa desconsideração de que as escolas especiais tinham conhecimentos sobre como lidar com os alunos com determinadas necessidades educacionais especiais, conhecimentos estes que poderiam auxiliar na adoção de uma inclusão feita com base em experiências vividas por

esses grupos. Tampouco foi realizada uma pesquisa a respeito ou sequer um plano piloto para ver como seria essa realidade inclusiva.

Nos dizeres da mesma participante, percebe-se como consequência que a política de inclusão atual vivida pela escola parece ser muito mais preocupante do que a realidade da escola na modalidade especial:

RECORTE 60

RO: Há um discurso de que eles estariam sendo segregados aqui. Não. Eles aqui não estão segregados, estão segregados quando eles são jogados numa sala com trinta e cinco, quarenta alunos, porque é o que nós já vimos na prática, quando a política educacional seria não segregar aluno.

Segundo Beyer (2005), a escola especial, com o novo paradigma inclusivo, foi duramente criticada por ser um espaço que exclui, pois, no início, esse tipo de educação foi criado para que crianças com deficiência estudassem em escolas especiais, enquanto as outras estariam em escolas regulares: “Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares” (idem, p. 11). Pela declaração da Sra. RO, no recorte 60, essa situação é bem diferente, pois o ensino na escola especial é feito de forma mais acolhedora. Não segregar é acolher o aluno, aceitá-lo com suas particularidades de aprendizagem.

A Resolução CEE n. 07/2006, em seu artigo 12, inciso IV, afirma a obrigação dos estabelecimentos de ensino, na realização do atendimento educacional especializado, de prever e prover a redução do número de alunos por turma quando estiverem neles incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas ou que necessitem de apoio e serviços intensos e contínuos.

Para o senso comum, essa escola em particular – pela pouca quantidade de alunos que comporta nas salas, bem como pela experiência do corpo docente em trabalhar com alunos com deficiências – tem muitas vantagens em relação à realidade inclusiva atual, como declara a participante Sra. MO no recorte 61:

RECORTE 61

MO: Em uma escola que tem quarenta alunos e apenas um intérprete, ele fica ali... Ele atende três salas de aula para mais, não é? Como intérprete? É... então é difícil. Isso aí para mim é exclusão. Na nossa escola não é assim, pois nós temos o intérprete, mas a maioria dos professores sabe Libras, por exemplo.

No recorte 62 a Sra. MA declara que a escola especial analisada trabalha melhor a inclusão que outras:

RECORTE 62

MA: A nossa escola ainda faz melhor que muitas outras por aí. Como você atende uma sala com mais de 30 alunos com várias necessidades? Aqui funciona a inclusão. É isso que você está vendo. A escola tem o nome de especial, mas não é mais especial, deixou de ser com a inclusão.

Em relação à denominação da escola, o Parecer n. 10/04 da Superintendência de Educação Especial (SUEE) da Secretaria de Estado da Educação (SEE), emitido em 08 de dezembro de 2004, em resposta ao Ofício n. 040/04, expedido pela direção da escola daquela época, opina pela retirada da palavra “Especial” em razão do processo de inclusão operado em toda a rede de ensino do Estado. Contudo, o nome da escola permanece com “Especial” em sua fachada.

Além de opinar sobre o nome da escola, o Superintendente responsável pelo mesmo parecer solicita a Sra. Secretária de Educação do Estado, em relação à pré-escola, autorização para continuar atendendo crianças nesse nível, tendo em vista que a preparação da criança surda para leitura e escrita requer estratégias e metodologias específicas. Além disso, entendeu que a escola deveria continuar oferecendo a toda comunidade o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, priorizando a perspectiva da inclusão e desfavorecendo a segregação. Nesse sentido, enfatizou essa situação como inclusiva, descartando a possibilidade de a escola continuar suas atividades de ensino especial.

Há certa contradição na justificativa dada pela Secretária da Secretaria de Educação do Estado, pois pelo documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”⁵⁶, que tem como objetivo orientar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8), o atendimento especializado deve ser enfatizado à garantia da educação inclusiva, bem como a da formação dos professores para o atendimento educacional especializado e da “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”.

Os dados do Ofício n. 048/04 mostram que a escola aceitava alunos com e sem necessidades educacionais especiais, depois do processo inclusivo, em 2004, sendo, de um total de 285 alunos, 180 ouvintes, distribuídos em sua maioria na pré-escola.

Segundo o Ofício n. 009/05, em 2005 havia também nessa escola professores surdos atuando como instrutores de Libras, propiciando a interação entre alunos surdos e demais alunos e também com os pais. No ano anterior, outro professor surdo realizou trabalhos de

⁵⁶ Vide nota 26.

teatro com os alunos surdos e ouvintes. Além disso, dois outros professores surdos estavam se capacitando para ministrarem aulas de informática aos alunos surdos.

Valorizar o professor surdo é uma atitude de todo esse contexto, e isso vai ao encontro do que Rangel e Stumpf (2004) atentam, pois, para esses autores, quando professor e aluno estão em sintonia, usando a mesma língua, a de sinais, por exemplo, a comunicação pode acontecer. Além disso, essa relação proporciona meios de perceber interesses e ideias afins em duas vias. Muitas vezes, o professor ouvinte é considerado um estranho para o surdo, segundo os autores, e as expectativas do aluno surdo ficam reduzidas.

Esses fatos colaboraram para a realização dos trabalhos entre surdos e demais alunos. Muitos professores, apesar de tantos impasses, percebem aspectos positivos da inclusão, como demonstram as falas da Sra. RO, recorte 63:

RECORTE 63

RO: Olha, aqui na nossa escola eu achei que a inclusão foi positiva. Por ser uma escola pequena, não é? Inclusive, é... fisicamente falando... as salas são pequenas, não é? o que permite fazer... assim... a interação dos deficientes com os não-deficientes. Eu acho positivo, porque é uma forma que tem dos não-deficientes se interagirem com os deficientes, inclusive trabalhar até valores com eles, porque eles podem crescer pessoas mais humanas, pessoas assim... mais sensíveis, não aquele sensível de dó, mas sensíveis à limitação do outro, ver que existe, então...

Dessa forma, a escola percebe a importância desse processo não só para os deficientes, mas para os alunos sem necessidades educacionais especiais, na compreensão do ser humano na diversidade. A respeito dessa questão as participantes Sra. MO e a Sra. EL, nos recortes 64 e 65, fazem as seguintes afirmações:

RECORTE 64

MO: Porque eu acho o seguinte, uma escola inclusiva ela tem que ser igual a nossa. Nós aceitamos assim os alunos, não é? Como eles são e as turmas não podem ser maiores do que as nossas, quinze, vinte já complica, vinte e cinco então? E quarenta, então? Como que fica a coisa?

RECORTE 65

EL: Mas o mais positivo de tudo é a participação dos ouvintes. Os ouvintes tiveram que conhecer a cultura do surdo e aprender a conviver com eles e vice-versa, tiveram que aprender a lidar com as diversidades. Aqui os surdos e os demais portadores de necessidades especiais tiveram que receber os ouvintes, daí a “inclusão o inverso”.

Segundo os relatos dessas participantes, a escola aceita alunos com ou sem deficiência e acredita que as turmas pequenas são mais indicadas para a realização do trabalho com a diversidade. Salas com mais de quarenta alunos podem ser inviáveis para o ensino adequado

de pessoas com deficiência. Além disso, um aspecto positivo foi o acolhimento dos alunos ouvintes nessa escola especial.

Segundo o relato da Sra. MO a seguir, o professor deve ter certas atitudes simples para trabalhar com alunos deficientes. Ela afirma, conforme recorte 66:

RECORTE 66

MO: O aluno tem essa deficiência, tem de saber trabalhar daqui... Mas o professor também tem de procurar. Olha, eu tenho Internet. Na casa de todo mundo hoje tem Internet, não é? [...] Tem tudo. A gente dava cursos, ministrávamos cursos nas escolas, era sobre hiperatividade, a gente procurava tudo... Passava para o professor, sendo que ele também pode gente. O professor tem de estudar mais. Nossa eu tenho esse aluno tal, eu vou procurar. [...] Hum... Porque eu não vou procurar isso lá também?

De acordo com a Sra. MO, a qualificação docente é estimulada pelo contexto. Para trabalhar com alunos especiais é preciso, no mínimo, um profissional qualificado, pois essa atividade requer conhecimentos específicos como o de Libras, por exemplo. Para trabalhar na inclusão, o professor não precisa esperar as iniciativas e os cursos oferecidos pelo Governo para se qualificar, tendo de ser mais autônomo nesse processo, para saber como trabalhar com cada tipo de deficiência.

Nesse sentido, a Sra. ED critica os professores que chegam à escola depois da inclusão, pois, além de não saberem Libras, não apresentam estratégias didáticas apropriadas para lidar com a diversidade, dependendo muito da atuação do intérprete no auxílio da explanação da matéria. No recorte 67 a Sra. ED acrescenta que:

RECORTE 67

ED: Quando a professora sabe a Libras é fácil, não precisa do intérprete. Por exemplo, a maioria dos professores aqui antigos não precisa de intérprete, só os novatos é que precisam, por exemplo, o MA, o professor de ciências, a KA de inglês também, a de português também que entrou agora. [...] o professor está explicando, enquanto isso o aluno está copiando. Depois, o intérprete vai lá explicar para ele, entendeu?

Por esse relato da participante Sra. ED é possível perceber que alguns professores entraram para o quadro da escola depois da inclusão e não possuem cursos específicos como Libras, Soroban, Braille, além de apresentarem dificuldades em trabalhar com alunos especiais. A falta de formação específica e, inclusive, de experiência dos professores novatos não contribui para a finalidade da “Escola para Todos”, que é o respeito e a consideração das diferenças humanas.

A chegada de professores despreparados nessa escola não se configura no único problema que surgiu com esse novo paradigma. Com a mudança dessa escola de especial para

inclusiva, segundo a Sra. EL, algo prático e aditivo nesse processo inclusivo foi a atuação da equipe de multiprofissionais no contra-turno. No recorte 68 ela afirma que:

RECORTE 68

EL: Para mim, o que pode ser considerado novo, com a transição de escola especial para inclusiva é que hoje há uma equipe de multiprofissionais que passa a vir aqui uma vez por semana, há o contra-turno.

O desabafo dessa participante demonstra que a mudança dessa escola para uma nova realidade inclusiva trouxe apenas a equipe de multiprofissionais, formada, segundo a Resolução CEE n. 07/2006⁵⁷, por um psicólogo, um fonoaudiólogo, um assistente social e um pedagogo. A mesma resolução ainda prevê a atuação de um intérprete de língua de sinais e um instrutor de língua de sinais⁵⁸ para auxiliar com as diferenças linguísticas. É o que atesta a participante Sra. EL, no recorte 69:

RECORTE 69

EL: Há uma equipe de multiprofissionais composta de uma fonoaudióloga, de uma psicóloga, e de uma assistente social que passa uma vez por semana na escola para detectar os problemas e fazer encaminhamentos para os centros como o CRER, o CAS para a UCG. Aqui eles vêm toda quarta-feira, nos períodos matutino e vespertino. Aqui a criança é atendida no contra turno, onde tem a oportunidade de sanar suas dificuldades em relação à aprendizagem.

Assim, essa equipe é formada por especialistas que passam toda a semana na escola e encaminham os casos mais complexos aos centros especializados, como o Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), bem como para os atendimentos em fonoaudiologia e terapia ocupacional feitos na UCG. Contudo, como já mencionado, há uma lacuna entre o professor regente e a atuação dessa equipe, que não contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento dos trabalhos nessa escola. Dada a insuficiência desses atendimentos esporádicos, a Sra. EL considera o seguinte (recorte 70):

RECORTE 70

EL: Sugiro o retorno do atendimento de profissionais da área da saúde, como também de um fisioterapeuta para atender os alunos com necessidades e dificuldades de aprendizagem da escola inclusiva.

⁵⁷ Artigo 15, inciso V, letra “d”.

⁵⁸ Artigo 15, inciso III, letra “b”.

Portanto, não só o retorno do atendimento desses especialistas é necessário, mas a contratação de um fisioterapeuta também auxiliaria no atendimento dos alunos com necessidades e dificuldades.

Essa é a história da escola na percepção dos participantes deste estudo, desde a sua criação até o desenvolvimento inicial da inclusão. Percebe-se, dessa forma, que a escola passou por mudanças significativas desde 1988 e essas informações contribuem para a compreensão de como ela funciona atualmente, conforme explico a seguir.

Em 2008, quando da coleta dos dados, a escola atendia alunos do 1º ao 9º ano de forma seriada e estava vinculada administrativamente ao Estado, funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno, perfazendo dezenove turmas. Havia um total de 203 alunos na escola, sendo 128 ouvintes – sem necessidades educacionais especiais – e 75 com necessidades educacionais especiais, tais como: Deficiência Múltipla, Deficiência Mental, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Deficiência Auditiva, Transtorno Bipolar, Paralisia Cerebral, Deficiente Físico, aluno com Lesão Cerebral Irreversível, Dislético por Acidente Vascular Cerebral e Dificuldade de Aprendizagem.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo visa uma ação escolar integrada com todas as disciplinas e canalizada para uma aprendizagem que ensine o aluno a conviver, se relacionar e compartilhar o espaço de ensino, incluindo questões sociais com temáticas ligadas às áreas de Ciências Sociais, Ciências Naturais e, ainda, com algumas propostas em novas áreas, como as do Meio Ambiente e da Saúde. Em linhas gerais, o conteúdo desse PPP mostra que a instituição busca sociabilizar o saber, veiculando o conhecimento que a sociedade julga transmitir às novas gerações.

Desse modo, os alunos aprendem o mesmo conteúdo, mas respeitando-se o ritmo de cada um. Nesse projeto estão previstos temas transversais como: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e temas locais propostos em projetos, como “Goiás na Ponta do Lápis”.

Para que o professor cumpra o que está disposto no PPP deve elaborar seu plano de aula incluindo atividades na sala de informática, na biblioteca e na videoteca. Além das aulas de educação física, há também um coral denominado “Sinfonia das Mãos”, no qual os alunos surdos realizam apresentações musicais utilizando a Libras.

A preocupação principal da escola é a de despertar nos alunos e na comunidade a importância do conhecimento para todos. Além disso, preocupa-se em ensinar de modo a preparar o aluno para exercer a cidadania e trabalhar em uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente. Para isso, conta com a participação dos alunos, bem como com a

colaboração dos professores e dos pais, inclusive na forma de um Conselho Escolar. Este atua na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com reuniões voltadas para as decisões coletivas, fiscalização e aplicação das verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵⁹, Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PROESCOLA)⁶⁰ e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁶¹.

O corpo administrativo da escola é composto de: Diretora, Secretária Geral, Agente Administrativo Educacional, Executor de Serviço Geral e Merendeira. O corpo pedagógico constitui-se de: Coordenador Pedagógico, Professores de Sala, Instrutor de Libras, Intérprete de Libras e Professores de Educação Física e Informática.

A escola funciona de acordo com o que foi exposto, mas, segundo os relatos das Sra. EL e da Sra. MA (recortes 71 e 72):

RECORTE 71

EL: [...] a instituição teve de enfrentar alguns problemas, como o que aconteceu no final do ano passado. A Secretaria de Educação juntamente com a Subsecretaria queriam fechar a escola, mas a diretora fez de tudo para que isso não acontecesse. [...] Nós fomos à Secretaria Metropolitana de Educação e Subsecretaria divulgar um dos trabalhos realizados pela escola. Apresentamos o nosso coral, fizemos passeatas. A diretora fez uma paralisação com a ajuda da comunidade, dos pais, dos alunos, sensibilizando a população da importância da continuidade da escola. Ainda bem que a escola não fechou. Estamos aqui, adquirimos novas experiências e forças para continuar o trabalho, antes iniciado pela professora que deu o nome à escola.

RECORTE 72

MA: Ganhamos nossa luta para manter a escola aberta com a ajuda do Ministério Público com essas alegações. Recebemos alunos de todos os tipos.

Em resumo, até as últimas coletas de dados a escola estava funcionando amparada por uma ordem judicial em caráter liminar, emanada do Juizado da Infância e da Juventude de

⁵⁹ Criado pela Resolução FNDE n. 12, de 10 de maio de 1995, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) passou, mais tarde, a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a edição da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. Tem como finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental da rede pública e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10439>. Acesso em: 11 mai. 2008.

⁶⁰ No mesmo sentido, o Governo do Estado de Goiás cria, em 2000, através da Lei n. 13.666, de 27 de julho de 2000, o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PROESCOLA). Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2000/lei_13666.htm>. Acesso em: 11 mai. 2008.

⁶¹ Instituído pelo Decreto Federal n. 37.106, de 31 de março de 1955, sob a denominação de Campanha de Merenda Escolar (CME), passou por reformulações até a edição da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. Visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos. Disponível em: http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao_escolar.html#historico. Acesso em: 11 mai. 2008.

Goiânia. Após o encerramento do ano letivo de 2007, só conseguiu ser reaberta porque sua Diretora organizou passeatas, buscou orientação no referido Juizado e encaminhou solicitação ao Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO), que entrou com uma ação cautelar requerendo a manutenção do atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais e ouvintes lá matriculados. A expectativa de toda a comunidade escolar é a de que o Poder Judiciário confirme em sentença a ordem liminar para que a escola tenha seu funcionamento mantido.

3.2 COMPREENDENDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA

Anteriormente, nas seções 3.1 e 3.1.1, procurei apresentar, em uma perspectiva macro, as percepções dos funcionários em relação à transição da modalidade de especial para inclusiva, focalizando a criação e o funcionamento da escola antes e depois da inclusão. Nesse momento (seções 3.2.1 e 3.2.2), para compreender o ensino de inglês na escola, primeiro apresento as expectativas da comunidade em relação ao ensino desse idioma e, posteriormente, em uma perspectiva micro, mostro como as aulas de inglês acontecem regularmente na turma do 7º ano deste contexto. Para compreender o ensino de inglês nessa escola, considero o ponto de vista da comunidade e suas expectativas a respeito deste idioma. Assim, tomo por base os relatos da auxiliar de secretaria, da professora de Geografia, da professora de Ensino Religioso e coordenadora, da diretora, bem como de uma mãe de aluno, pois todos, de certa forma, contribuem para essa compreensão. Na segunda parte, recortes de aulas de inglês são apresentados e analisados no intuito de mostrar o contexto de interação na sala do 7º ano. Para isso, utilizei-me de observações e de gravações em áudio das aulas durante minhas interações na sala de aula. As expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês foram analisadas a partir de duas questões relevantes: qual a posição do inglês na sua escola? Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês? Vale ressaltar que algumas perguntas foram previamente elaboradas para servirem como um guia (ver anexos V e VI) durante as entrevistas e as conversas informais com os participantes. As informações obtidas foram organizadas e analisadas conforme se pode ler a seguir.

3.2.1 As expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês

As expectativas da comunidade escolar em relação ao ensino do inglês são, de modo geral, positivas. A disciplina passou a integrar o currículo da escola em 1990, antes mesmo da recomendação da LDBEN, sancionada em 1996, para a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental na parte diversificada do currículo. Contudo, a oferta não abrange todos os alunos, provavelmente porque a própria legislação desobriga a escola de oferecer a disciplina quando esta não tiver as condições necessárias para tal fim (recorte 73).

RECORTE 73

ED: Nós temos o inglês aqui na escola desde 1990, quando começamos aqui no prédio novo. Desde aquela época, o inglês é oferecido apenas para as turmas do turno noturno. De manhã não tem, porque de manhã só temos até o quinto ano. Oferecemos esta disciplina a partir do sexto ano, por isso apenas o noturno tem aulas de inglês. À noite a maioria dos alunos é adulta.

No que diz respeito ao reconhecimento da importância dessa língua para a formação dos alunos, tanto a coordenadora quanto as professoras, servidores e uma mãe de aluno entrevistados consideram o inglês uma “língua importantíssima”. A Sra. ED, por exemplo, afirma (recorte 74):

RECORTE 74

ED: O inglês é visto como uma língua importantíssima para todos aqui da escola. Aqui, a nossa escola é inclusiva, possui o laboratório de informática... Por isso, para entender o mundo digital, o inglês é primordial, mas eu acho que deveria dar maior ênfase nessa disciplina.

Contudo, embora reconheça que a escola oferece uma infraestrutura satisfatória em termos de equipamentos, considera que ainda é preciso proporcionar a esse idioma o mesmo *status* das outras disciplinas do núcleo comum. Como se pôde observar no campo de pesquisa, a percepção da Sra. ED se justifica pelo fato, entre outros, de que não raro as aulas de inglês são substituídas por outras atividades, sendo usadas para os ensaios de quadrilha ou de quaisquer outras comemorações, para as aulas de reforço de matemática ou de outra disciplina do núcleo comum, sem falar na duração menor da aula e do fato de a merenda ser servida geralmente durante as aulas de inglês.

Outra preocupação demonstrada nas falas da Sra. ED é a de a escola não contar com professores efetivos e devidamente preparados para ensinar alunos especiais, como no caso da

professora que ministrou as aulas de inglês no primeiro semestre de 2008, denominada neste estudo professora 1, conforme mostra o recorte 75:

RECORTE 75

ED: Ela está começando agora. É uma professora novata. Entrou por meio de contrato especial. A professora de inglês que trabalhava aqui se aposentou.

A Sra. ED refere-se a uma prática que já se tornou lugar-comum na escola pública – a contratação de professores temporários. Os contratos temporários são uma saída para o número insuficiente de professores efetivos que atualmente integram o corpo docente da Secretaria de Educação do Estado. Contudo, tal solução nem sempre atende às necessidades da escola, pois muitas vezes os professores contratados não são qualificados. A seleção é feita por meio de avaliação curricular, em um processo simplificado que não necessariamente examina a competência docente do candidato para ensinar inglês aos alunos com e sem necessidades especiais, sobretudo no caso do aluno surdo, que requer do professor o domínio da Libras. Sobre essa questão, a Sra. ED tem a seguinte opinião, conforme recorte 76:

RECORTE 76

ED: Esta professora de inglês tem dificuldade de se comunicar com os surdos porque ela não tem Libras. Quando a professora sabe a Libras é fácil, não precisa do intérprete. A maioria dos professores daqui, os antigos, sabe Libras. Os professores antigos de inglês também sabiam Libras, não precisavam de intérprete. Já os professores novatos que aqui chegaram depois da inclusão não sabem Libras e precisam de intérprete. Nossos professores novatos, como o professor MA de ciências, a KA de inglês também e a de português não sabem Libras. A professora de inglês que está aqui agora, ela está começando... Ela não tem a vivência com o surdo. Isso não é bom.

As percepções dos participantes nos recortes apresentados mostram uma realidade singular em alguns aspectos, parecendo dar vazão à discussão acerca da crença de que o inglês na escola inclusiva funciona ainda de forma incipiente.

Outro fato mencionado pela Sra. ED, e que também diz respeito à qualificação docente, é a falta de experiência da professora de inglês sobre a realidade do surdo, o que a impede, muitas vezes, de identificar o sistema gestual usado pelo aluno na tentativa de estabelecer a comunicação entre ambos. Como resultado, 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 até mesmo 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 quanto à importância do

convívio do surdo não só com a sociedade ouvinte, mas também com outros surdos, para que estes possam adquirir a língua de sinais em contexto natural.

Outra questão diz respeito ao tempo de aprendizagem do aluno surdo, que difere do tempo do aluno ouvinte, pois a aprendizagem da língua estrangeira, nesse 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, ao mesmo tempo, mais de um sistema linguístico, o que certamente requer mais tempo e habilidade estratégica. 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.

Necessário ressaltar que a Secretaria de Educação oferece cursos de aperfeiçoamento na área de ensino de inglês, conforme afirma a Sra. ED no recorte 77:

RECORTE 77

ED: A escola tem cursos de coordenação, gestão... Principalmente para o inglês e para o português.

Contudo, embora seja bem-vinda a iniciativa da Secretaria, entende-se que a qualificação docente para a atuação na escola inclusiva requer mais do que o domínio do conhecimento específico. É fundamental que o professor tenha competência na língua de sinais, tendo em vista que um dos entraves que se pode observar na sala de aula inclusiva é a limitação da comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno. A exemplo do que se observou na sala de aula em tela neste estudo, os eventos de ensino-aprendizagem do inglês limitam-se ao ensino de palavras ou frases isoladas, em parte pela dificuldade de se estabelecer uma interação mais eficaz por meio de um código mediador. Para vencer essa dificuldade, a professora recorre a jogos de memória ou baralho como estratégia para ensinar léxico. Isso, apesar de ser uma estratégia pertinente com o objetivo da aula, não é o suficiente, pois ainda assim a resposta do aluno é limitada em termos de uso do inglês nos eventos de ensino-aprendizagem.

Diante do que se pode observar em tal contexto, constata-se uma desarmonia entre o que a legislação prevê no tocante ao ensino inclusivo e o que de fato ocorre. Se, por um lado, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que estabelece as instruções para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, 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 lado percebem-se ações, na prática, que 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 necessidades especiais dos alunos ou, ainda, a não adoção de um currículo diferenciado, se e quando for o caso.

Em outras palavras, embora a legislação pressuponha apoio ao educando 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. Embora ambas se empenhassem em promover o ensino e a aprendizagem do inglês por meio de atividades lúdicas, a falta da formação específica minimizava os resultados pretendidos. Nesse sentido, o professor é mais vítima do que responsável direto 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.

Essa contradição está, de certo modo, refletida na fala da participante RO (recorte 78)⁶² quando esta afirma que lamenta o fato de a escola não mais contar com uma equipe multiprofissional permanente, uma vez que os profissionais especializados que lá atuavam antes da inclusão deixaram de trabalhar diretamente com os alunos e os professores na própria escola para integrarem equipes externas com atendimento esporádico:

RECORTE 78

RO: Eles, entre aspas, recolheram esses profissionais para a Subsecretaria e formaram equipes para trabalhar com professores, para dar orientação para o professor de como trabalhar com a diversidade, e, em casos esporádicos, orientar pais e encaminhá-los para outros profissionais, dependendo da deficiência que o aluno tinha. Encaminhar para neuropediatria, por exemplo. Seria mais uma equipe para orientação mesmo e não para trabalhar diretamente com o aluno... aí deixou de existir.

Além disso, a participante salienta (recorte 79) que essa nova modalidade de apoio instituída a partir da inclusão é “pouco funcional”, tendo em vista que as equipes não são suficientes para as demandas das escolas e acabam não conseguindo acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma contínua:

RECORTE 79

RO: Estas equipes inclusive não são suficientes para trabalhar com todas as escolas. A equipe vem, vamos imaginar hoje, para trabalhar um aluno, para orientar professores, família, mas ela

⁶² A sequência de recortes de número 78, 79, 80, 81 e 82 corresponde, respectivamente, aos recortes anteriormente numerados como 46 (p. 119), 48 (p. 119), 47 (p. 119), 18 (p. 107), 19 (p. 108), e estão aqui repetidos com o intuito de facilitar a leitura e referência à fala de cada participante.

vem hoje, mas ela não consegue dar continuidade, porque são poucos profissionais para trabalhar com um número enorme de escolas, então ela vem hoje e poderá aparecer aqui daqui um mês ou dois meses, três meses. Aí ela já se perdeu na história, no caso. Então eu acho, para não dizer, não ser muito radical, acho pouco funcional.

Também parece paradoxal que, ao mesmo tempo em que a legislação ordena um “atendimento diferenciado para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, a política educacional vigente desconsidere a importância de uma equipe que reúna profissionais da área da saúde e da educação em um trabalho conjunto na escola, como acontecia antes da inclusão (recorte 80):

RECORTE 80

RO: Com a mudança na política educacional que teve, eles acharam que os profissionais seriam trabalho para a saúde, não para a educação.

Os recortes a seguir mostram as mudanças ocorridas em decorrência da passagem de escola especial para escola inclusiva:

RECORTE 81

EL: Naquela época funcionava uma clínica na escola. Os alunos tinham atendimento especializado em psicologia, em assistência social e em fonoaudiologia. Havia atendimento odontológico. A parte dos atendimentos individualizados passou a ser responsabilidade da área de saúde, como os atendimentos de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

RECORTE 82

RO: Quando eu comecei aqui havia uma assistente social, que trabalhava com as famílias. A escola se envolvia muito com a família, buscando, resgatando os alunos, trazendo para a escola, ouvindo os problemas de cada um, para tentar adequar melhor a escola e a família. Então tinha assistente social, tinha psicóloga, tinha dentista, e as fonoaudiólogas vieram depois para trabalhar nas cabines para terapia da fala.

Em outras palavras, o que os participantes deste estudo se ressentem é o fato de que a escola, na condição de especial, colocava à disposição do aluno profissionais como odontólogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, além de toda a equipe da área da educação. Nesse sentido, a escola, naquela época, estava mais em consonância com o que prevê a legislação do que hoje na modalidade de inclusiva. Deve-se ressaltar que a integração entre saúde e educação em prol do aluno surdo não significa um retorno à segregação, mas uma inclusão que de fato proporcione condições especiais de atendimento quando for o caso. Para isso, basta que se cumpra o que está disposto no Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, bem como o artigo 18 da Lei n. 10.098/2000.

Por isso, atualmente há uma reconsideração das escolas especiais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, já aborda a transversalidade da educação especial, do atendimento educacional especializado, da formação de professores para o atendimento educacional especializado para fins da inclusão escolar.

Tais considerações têm um efeito significativo no que se refere ao ensino de inglês na medida em que ensinar inglês para o surdo pressupõe práticas e recursos pedagógicos que facilitem a compreensão do surdo da sensibilização visual por meio de imagens, dramatizações, mímicas etc.

No recorte 83, a Sra. ED afirma que:

RECORTE 83

ED: Os surdos gostam de inglês... Nossa, eles gostam demais! Você precisa ver! Eles falam que o inglês é mais fácil do que o português. Verdade! Você precisa ver! Os professores de inglês que trabalharam aqui ficavam apaixonados porque os surdos conseguiam entender, você entendeu? Às vezes eles tinham dificuldade na escrita... erravam um pouco, mas isso eles já têm dificuldade em português também... mas eles gostam de inglês.

A afirmação da Sra. ED é interessante porque reforça a crença, muito difundida na cultura de ensinar e de aprender dos ouvintes, de que “aprender inglês é mais fácil do que aprender português”. Pode-se supor que os alunos surdos gostam do inglês porque, de modo geral, as práticas pedagógicas para o ensino dessa língua incluem recursos visuais que medeiam a compreensão do significado. Assim, o ensino do léxico e de outros níveis linguísticos pode ser realizado por meio de uma linguagem que é familiar ao surdo.

No que se refere à escrita, as transferências interlinguais podem ocorrer naturalmente, como em qualquer processo de aquisição de línguas. No nível da sintaxe, as transferências são mais visíveis porque a estrutura da língua de sinais difere da do português, sobretudo no uso de elementos coesivos, ocasionando lacunas no texto escrito em português. No caso do 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.

Nesse sentido, as falas de Sra. ED vão ao encontro das teorias de Gesuéli (2004) de que a cultura majoritária – ouvinte – influencia não só a aquisição do português escrito pelo surdo, mas a escrita de outras línguas de prestígio, como o inglês; todavia, é preciso lembrar que o surdo pode ler o mundo de outra maneira. Em outras palavras, comparar a escrita do surdo com a do aluno ouvinte pode salientar o fracasso, razão pela qual, talvez, “os surdos, em geral, mostram-se muito resistentes às atividades de produção escrita” (GESUELI, 2004,

p. 45). Por isso, é importante entender que a forma como o surdo escreve difere da dos alunos ouvintes.

Ainda em relação ao inglês, a Sra. MA, professora de Geografia, no recorte 84, sugere que uma abordagem diferenciada para o ensino dessa língua seria mais indicada, enquanto a Sra. EL, no recorte 85, considera que esse idioma deve ser ensinado como qualquer outra disciplina:

RECORTE 84

MA: Eles gostam de inglês só na escrita, não é?

RECORTE 85

EL: [...] ser trabalhado como as outras matérias oferecidas na matriz de habilidades.

Apesar de o inglês ser considerado “uma disciplina importantíssima” para todos nessa escola, na prática a disciplina inglês parece não ter a mesma importância que as outras, conforme sugere a Sra. EL. Não raro as aulas de inglês são substituídas por outras atividades, sendo parcialmente usadas para a merenda, para os ensaios de quadrilha ou de outras comemorações, para as aulas de reforço de matemática, sem falar na duração menor da aula.

Para a família, o inglês tem uma função instrumental, na medida em que é percebido como um instrumento para o acesso à universidade, como sugere a Sra. TA, mãe de um aluno, no recorte 86:

RECORTE 86

TA: Igual às outras matérias. Também tem a sua importância: para que os alunos tenham uma base, para eles poderem aprender ou seguir outras profissões que precisam usar o inglês. Tenho filha terminando faculdade e, para que isso aconteça, está fazendo curso de inglês fora da faculdade. Tem gente que vai para fora do país e nunca aprendeu o básico para sobreviver lá fora. Como sendo a segunda língua mais falada no país, o inglês tem que ser incluído na gestão escolar.

Já na visão da Sra. MO (recorte 87), é uma forma de desenvolvimento pessoal que dá acesso a outras culturas:

RECORTE 87

MO: O inglês é importante porque o aluno tem que conhecer outras línguas, não é?

Completando sua fala, a Sra. MO, no recorte 88, sugere que o inglês é ministrado na escola para cumprir uma exigência do sistema educacional, porém, reconhece a necessidade de uma maior flexibilidade quanto ao seu ensino diante das condições contextuais. Assim, sua

postura reflete a situação da língua estrangeira nas escolas regulares no momento atual – a legislação prevê a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira no currículo a partir do 6º ano do ensino fundamental, mas sua oferta está vinculada às condições da escola. Ao levantar a possibilidade da não oferta, a legislação desobriga a escola do compromisso de ofertá-la com qualidade. Em outras palavras, a língua estrangeira acaba não tendo o mesmo *status* que as demais disciplinas do currículo. Nesse sentido, percebe-se uma dissonância entre o que a legislação prevê, o que a escola oferece e as expectativas da comunidade em relação ao ensino da língua estrangeira, nesse caso o inglês:

RECORTE 88

MO: Outra coisa, nós somos mais maleáveis com o aluno aqui na escola em relação ao inglês... mas ele já vai para outra escola... ele já tem uma noção da língua. A outra escola cobra, não é? Para o currículo, não é? Aqui a gente cobra, mas já pedimos... assim para o professor ser mais maleável, mas que dê assim a noção do que o aluno vai ver no futuro com essa língua.

O recorte 89 mostra a concepção da Sra. MO sobre o que seria uma boa aula independentemente da disciplina, sugerindo a necessidade da adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas:

RECORTE 89

MO: Olha, o Plano Político Pedagógico (PPP) inclui estratégias de trabalho não só para a língua inglesa, mas para todas as matérias [...] O professor não precisa estar lá só usando o quadro e o giz, não é? Não precisa disso. Não só para o inglês, mas para todas as matérias. Acho que o professor tem de ter condições de repassar uma boa matéria. Se uma coisa não for bem feita, não tiver uma coisa “chamativa”, não funciona. [...] Se não for uma aula agradável... [...] Por isso, o professor tem de preparar uma boa aula.

Em relação ao ensino de inglês na escola, a Sra. MO faz a seguinte afirmação no recorte 90:

RECORTE 90

MO: Bom, até que nós estamos bem, não temos tanta dificuldade assim. Estamos trabalhando através de jogos, pensando no aluno surdo e nos outros alunos, e não só no aluno ouvinte. Pensamos também no surdo. E eu acho que tem que pensar nos dois. Assim, para ensinar frutas, por exemplo, é preciso tanto usar frutas, como nomes de frutas, exigir dos alunos também, exigir dos alunos com necessidades, passar trabalho para eles, fazer pesquisas e ensinar através de jogos. Eu acho isso muito interessante.

Na percepção da participante, a escola tem adotado estratégias de ensino condizentes com as necessidades especiais dos alunos, com o uso de jogos e *realia* para a aprendizagem

de léxico. O uso de jogos está de acordo com o que preceitua Vygotsky (2007), que o considera um recurso ideal para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, tendo em vista que metamorfoses se iniciam e acontecem a partir deles, proporcionando os processos de internalização. Segundo o autor, as funções psicológicas são provenientes do social e o jogo, como uma atividade que promove a interação, pode ser considerado um forte meio artificial mediador na ampliação e no desencadeamento de operações internas, porque faz com que o indivíduo aprenda regras sistematizadas. Nesse sentido, alunos com e sem necessidades especiais podem se beneficiar do uso de jogos em sala de aula.

De um modo geral, pode-se dizer que a comunidade escolar tem expectativas positivas com relação ao ensino de inglês, pois reconhece a sua importância para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do aluno. Todavia, a escola esbarra nas adversidades do sistema, tais como: (i) professores pouco qualificados para lidar com o ensino de inglês na modalidade inclusiva; (ii) carência de intérpretes; (iii) *status* inferiorizado da disciplina em relação às demais; (iv) flexibilização da legislação, que, ao mesmo tempo, recomenda e desobriga a inclusão da disciplina no currículo; (v) pouca definição quanto à funcionalidade da língua para o aluno, etc.

Focalizo a seguir a sala de aula de inglês.

3.2.2 O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano

Para melhor situar o leitor, foram elaboradas vinhetas de quatro aulas a partir das notas de campo, com o intuito de mostrar as atividades de ensino-aprendizagem que aconteceram regularmente na sala de aula durante a fase de coleta dos dados. As vinhetas um, dois e três foram baseadas em notas de campo; a quatro conta com a transcrição da gravação em áudio para suplementar as notas de campo. Para melhor identificar os alunos foram usadas as siglas (DM) para o aluno com deficiência mental, (S) para o aluno surdo e (O) para o aluno ouvinte.

A vinheta 1 apresenta uma aula típica de inglês do 7º ano, ocorrida no dia 3 de abril de 2008. Quatro alunos estavam presentes: dois surdos (Roberto e João – S), um aluno com deficiência mental (Pedro – DM) e uma aluna ouvinte (Maria – O), além da professora 1. A aula se inicia com a revisão da aula anterior, cujo foco é a forma abreviada do *simple present*. Eis a vinheta:

VINHETA 1

A professora entra na sala diz boa-noite em português, me apresenta e explica o motivo de minha presença, pois na aula anterior uma aluna faltara. Assim, inicia sua aula. A professora informa que a aula de hoje é uma revisão e coloca três exercícios no quadro: no primeiro exercício, os alunos devem passar as frases para o plural; no segundo, os alunos precisam reescrever as frases usando a forma abreviada do *simple present*; e, no terceiro, os alunos precisam traduzir as frases para o português. Os alunos estão sentados em lugares aleatórios. A professora finaliza a escrita no quadro e então observa os alunos de carteira em carteira. Espera alguns minutos. À medida que os alunos vão terminando a cópia, respondem as questões. Os alunos estão quietos. Ninguém diz nada. Enquanto os alunos copiam a atividade, a professora tira as dúvidas. O aluno Roberto (S) levanta-se e quer saber o significado da palavra *beautiful*. A professora utiliza o inglês apenas nas palavras escritas no quadro – *red, car, yellow* etc. – e explica de várias maneiras o significado dessa palavra, faz gestos para que o aluno entenda. Agora Roberto (S) senta-se. A professora não pronuncia mais as palavras em inglês, mas faz associações com algumas situações. Fala uma frase em português para explicar o significado da palavra em inglês. A primeira frase do exercício 1, por exemplo, é uma frase: *That car is red*, a professora faz gestos para mostrar o que é carro e aponta a cor vermelha para demonstrar que se trata de uma cor. O aluno Roberto (S), então, balança a cabeça afirmativamente. Posteriormente, o mesmo aluno escreve a tradução da frase: *I am very beautiful* e demonstra felicidade por ter feito a tradução de forma correta. Sua tradução, com a ajuda da professora, fica assim: “Eu sou muito lindo”. O aluno olha para mim e gesticula, falando com as mãos e apontando para a frase de que ele é lindo. O aluno João (S) está mostrando agora fotografias do seu celular para todos na sala. As fotografias são de pescarias em que ele esteve presente lá perto do Pantanal. A professora corrige as atividades do quadro, os alunos verificam suas respostas. É dado o sinal para finalizar a aula. Os alunos saem e a professora e eu conversamos um pouco sobre a próxima aula, quando sou autorizada a voltar. (Notas de campo do dia 03 de abril de 2008)

Como se pode observar, as instruções são dadas em português do início ao fim e a língua-alvo só é utilizada em forma de frases e palavras soltas. Ao aluno compete a tarefa de copiar do quadro ou dizer a frase ou palavra correspondente em português. Há raros momentos de interação na língua-alvo e praticamente não há atividades interativas em pares ou em grupo, por exemplo, para que se possa alcançar o objetivo da aula. As habilidades comunicativas orais ou gestuais são raramente enfatizadas. A professora fala pouco até mesmo em português e, como não domina a língua de sinais, tenta comunicar-se com o aluno surdo por meio de uma linguagem corporal própria, como apontar, movimentar a cabeça, entre outras formas. Dessa maneira, procura dar suas explicações e se fazer entender, induzindo as tarefas a serem realizadas pelos alunos. Estes, por sua vez, têm um papel secundário, apenas recebendo as explicações e o conhecimento pronto, já decodificado pela professora, pois se limitam a responder os exercícios copiados do quadro. Não há, portanto, qualquer tipo de interação na língua inglesa; ela é apenas pretexto para que a aula aconteça. Até mesmo a explicação gramatical, geralmente usada com frequência nas aulas de orientação estruturalista, ocorre de maneira limitada. Há apenas uma tentativa de interação com a professora, por meio de gestos, da parte do aluno Roberto (S), ao perguntar sobre o

significado das frases escritas no quadro. Percebe-se, nesse momento, a importância de uma professora com competência na língua de sinais ou de um intérprete para mediar os eventos de interação na sala de aula. Nesse sentido, a integração entre os alunos (ouvintes, surdos e com outras necessidades), principal objetivo da inclusão, acaba não acontecendo na aula de inglês.

O fato de a escola ter passado da condição de especial para inclusiva “ao inverso” leva a crer que a presença de professores competentes na língua de sinais e com formação específica em ensino especial deixou de ser uma exigência na prática. Não se pode julgar, portanto, 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.

É nesse sentido que o sistema educacional, no tocante ao ensino de língua estrangeira e à inclusão, parece encerrar um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que a lei ordena o seu ensino, falha ao permitir que ele não se realize satisfatoriamente ao não proporcionar as condições necessárias. Embora a legislação em vigor garanta ao aluno surdo o acompanhamento de intérpretes, conforme se lê no Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta as Leis n. 10.048/2000, de 8 de dezembro de 2000 – que dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que define – e, a Lei n. 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000, artigo 6º, § 1º, inciso III: “os alunos com deficiência auditiva receberão atendimento “prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – Libras [...] e no trato com aquelas que não se comuniquem em Libras”, na prática isso acontece de maneira precária, tendo em vista sua ocorrência esporádica em razão do número insuficiente de intérpretes ou da não exigência da contratação de professores especialistas. Nesse aspecto, conforme já se mencionou, a passagem de escola especial para inclusiva “ao inverso” parece ainda não ter conseguido superar as adversidades.

A vinheta 2, também de uma aula ministrada pela professora 1 no dia 10 de abril de 2008, apresenta características semelhantes às da aula anterior. Há apenas dois alunos em sala: uma ouvinte (Patrícia – O) e um com deficiência mental (Pedro – DM), e o foco é o estudo de vocabulário com o auxílio do dicionário.

VINHETA 2

A professora entra, dá boa-noite aos alunos em português, pergunta se eles estão prontos para a aula. Hoje três alunos faltaram. A professora entrega uma folha que contém uma atividade para completar com *have* ou *has*. A aluna Patrícia (O), que faltou à aula passada, pede ajuda à professora alegando que não sabe fazer uma questão porque ainda não estudou aquela matéria e quer uma explicação sobre o uso de *have* e *has*. A professora a ajuda e explica o assunto. A

aula é bem silenciosa e quieta. Os alunos quase não falam. A professora corrige a tarefa e escreve no quadro a próxima atividade em que os alunos devem passar as palavras para o português com o uso do dicionário. Há apenas um dicionário na sala e a professora pede para que eles se revezem usando o dicionário dela. A aluna Patrícia (O) pesquisa no dicionário as palavras colocadas no quadro. Esta aluna observa que o dicionário tem a pronúncia e o significado e comenta que o da casa dela não tem a pronúncia e que este que ela usa é bem melhor para aprender. Ela pronuncia a palavra *BUTTERFLY* corretamente, mas o curioso é que alega não entender o que isto significa, assim, pede ajuda à professora. Depois de muito tempo a aluna termina a atividade, fecha o fichário e pede licença para se retirar da sala por alguns instantes. O dicionário é passado para o outro aluno, Pedro (DM-O), que se prepara para responder o seu questionário. Pedro (DM-O) é lento para copiar. A professora senta-se ao lado do aluno para ajudá-lo. O aluno comenta que está com vergonha de resolver o exercício. A professora pede que eu o ajude. Sento-me ao seu lado e então tento explicar o significado das palavras, tento explicar sem traduzir. A professora se aproxima, faz gestos, explica por meio de frases o significado da palavra *spider*, diz que é um inseto e faz referência ao filme de um homem que se transforma nesse inseto, mas a professora não fala a palavra aranha. O aluno não consegue responder, então ele procura a palavra no dicionário com a ajuda da professora até encontrar o seu significado. A aluna Patrícia (O) retorna. O sinal toca e todos são liberados. (Notas de campo do dia 10 de abril de 2008)

De modo semelhante à anterior, o foco dessa aula é o trabalho com o léxico de forma descontextualizada – tradução de palavras soltas por meio de consulta ao dicionário e atividades de completar frases com as formas verbais. Nenhuma ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades comunicativas ou ao uso funcional da língua.

A vinheta 3 retrata uma situação como as anteriores, com a diferença de que as atividades para a aprendizagem de vocabulário incluem figuras de animais em um formato de *crossword*. Há duas atividades: na primeira os alunos devem encontrar algumas palavras escondidas em um quadro de letras; na segunda atividade (ver anexo III) os alunos devem entender o que são palavras homófonas e encontrar pares como *ate* e *eight*, por exemplo, em um novo *crossword*. Dois alunos estão presentes: uma ouvinte (Patrícia – O) e outro surdo (Roberto – S).

VINHETA 3

A professora entra na sala e cumprimenta os alunos. Os dois únicos alunos presentes estão sentados perto da janela. O aluno Roberto (S), que é surdo, está presente na aula de hoje e está sentado na frente, no mesmo lugar de sempre, perto da mesa da professora. A aluna Patrícia (O), ouvinte, está sentada atrás de Roberto (S). Eles estão de costas um para o outro. A professora distribui uma folha de atividade e pede aos alunos que a respondam. Pergunto se posso ter uma folha também e a professora me cede uma. A atividade é um caça-palavras contendo vocabulário envolvendo animais. Há uma lista de nomes de animais escritos em ordem alfabética em um canto da folha, um quadro com letras dispostas desordenadamente no centro, formando o caça-palavra e figuras de animais correspondentes aos nomes dos animais da lista colocadas envolta do quadro de palavras. A professora explica que alguns animais não existem no Brasil e que trouxe a atividade propositalmente para que os alunos vejam e conheçam que animais existem lá nos Estados Unidos e em outros países e dá, como exemplo, a palavra *yak*, animal de uma região fria da Ásia. A palavra *crawdada* a professora procurou em vários dicionários e na Internet e viu que era um fruto do mar, como se fosse uma lagosta. A

professora explica que a atividade foi retirada de um livro americano presenteado por uma prima que mora nos Estados Unidos. A atividade tem o seguinte enunciado: *Find the hidden words below. Look across, down, and diagonally. One has been found for you. How are all the words alike? They name animals. Did you know what a crawdad was? Well, how you know it's an animal?* Os alunos devem encontrar as seguintes palavras: **alligator, ape, bat, bear, beaver, camel, cat, coyote, crawdad, crocodile, crow, dinosaur, dog, elephant, fish, fly, hog, kangaroo, lion, mokey, moth, mouse, pig, robin, spider, turtle e yak**. Enquanto os alunos respondem a atividade pergunto se a professora usa algum livro e ela responde que usa um livro que ganhou da editora FTD e que é muito bom, que usa o livro do 6º ano com os alunos do 7º, pois o conteúdo do livro do sétimo, do oitavo e do nono ano é muito difícil para os alunos do sétimo daquela escola. Ela segue uma ordem do livro do sexto ano, pois assim é mais fácil para os alunos. A professora dá o conteúdo e depois aplica uma prova. Após a correção da prova, ela faz uma atividade que enfatiza o conteúdo que os alunos tiveram mais dificuldade, principalmente sobre os tópicos que os alunos mais erraram na prova. A professora me mostra uma tarefa e explica que a preparou com base nas respostas dadas na prova dos alunos daquela turma, a professora repetiu os exercícios em que os alunos erraram mais. Nesse momento, os alunos terminaram a atividade. A aula está muito tranquila, os alunos fazem a atividade de forma bem calma e quieta. Não há muita fala. As palavras em inglês que foram pronunciadas nessa aula até agora são: *crawdad* e *yak*. Agora, a aluna Patrícia (O) acaba de completar o caça-palavra. A professora vai até sua carteira e pede para que a aluna pinte os animais da atividade. A professora indica onde os lápis de cor estão e pede que a aluna, que já terminou, pinte a atividade. O aluno Roberto (S) agora também termina a atividade e chama a professora. A professora aproxima de sua carteira e o parabeniza pela atividade, que está certa. A professora pede que o aluno também pinte a atividade. Depois que os alunos terminam a professora declara que vai dar outra atividade. A professora me dá uma folha de atividade (Anexo III) e explica que no segundo momento da aula vai dar uma atividade que trabalha com os homônimos. A atividade tem o seguinte enunciado: *Homonyms are words that sound alike but have different spellings and meanings, like here and hear. Look for homonyms when you read. Be careful with homonyms when you spell! Look at the sets of homonyms in the word box. Find and circle them in the puzzle. Look across, down, and diagonally.* Há os seguintes pares de palavras no exercício: *ate/eight, be/bee, their/there, here/hear, right/write, to/two, no/know, won/one, so/sew, threw/through, dear/deer, blue/blew, stare/stair, see/sea, chews/choose, four/for, son/sun*. A atividade é também um quebra-cabeça, um caça-palavras envolvendo sons. A professora declara que retirou a atividade do mesmo livro americano. A professora espera os alunos terminarem a tarefas e todos são liberados. Acabou a aula. (Notas de campo do dia 08 de maio de 2008)

Atividades dessa natureza, na perspectiva vygotskyana, podem proporcionar oportunidades de reconstrução das funções psicológicas superiores para as quais o uso de signos é essencial. Nesse sentido, o caça-palavras pode ser uma atividade interessante no processo de mediação dos signos, sobretudo porque essa atividade trabalha com imagens, o que poderia facilitar a compreensão dos significados e, no caso dos surdos, tornar a comunicação mais eficaz, já que a imagem poderia suprir em parte a falta da língua de sinais naquele contexto. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 58), “o uso dos signos externos é também reconstruído radicalmente” no nível interior.

Todavia, a primeira atividade é apresentada aos alunos de forma descontextualizada, isto é, sem que tenham aprendido a nomear tais animais na língua-alvo para que pudessem fazer a correspondência entre imagem, conceito e grafia. Para realizar a atividade com sucesso

seria necessário que o aluno soubesse o conceito da palavra *fly* e o relacionasse à imagem e às sequências de grafemas reunidas em um amontoado de letras. Como a atividade não levou em conta o conhecimento real dos alunos, não proporcionou oportunidades de desenvolvimento do conhecimento potencial dos alunos. Para usar a metáfora da “planta” de Vygotsky (2007, p. 98) acerca da ZDP, pode-se dizer que a atividade visava os “frutos” sem que tivesse antes passado pelos “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente é desprezado.

A segunda atividade sobre homônimos, por sua vez, desconsidera o fato de que para o aluno surdo o traço sonoro não tem relevância. Nesse caso, a grafia o induzirá a perceber a diferença e não a semelhança, conforme pretendia mostrar a professora. Percebe-se, assim, a importância de se atentar para a diversidade dos alunos na sala de aula, bem como para suas necessidades e maneiras de aprender. A vinheta 4 retrata uma aula da professora 2 ocorrida no dia 9 de outubro de 2008. Apenas dois alunos estão presentes: Gil (O), que no segundo semestre passou a integrar à turma, e Pedro (DM-O). Nenhum aluno surdo estava presente nesse dia. O foco da aula é o estudo dos artigos indefinidos e, para tal, a professora 2 utiliza o livro *Hello! Stage 2* (Livro do Professor), de Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, da Editora Ática.

VINHETA 4

A professora entra, cumprimenta os alunos carinhosamente e diz que a tarefa do dia é sobre artigos indefinidos *a/an*, ponto gramatical já trabalhado na aula anterior. A professora pede que o aluno Gil (O) copie a tarefa do livro de Pedro (DM-O) enquanto ela explica a atividade. Atentos, os dois ouvem as explicações da professora. É uma tarefa de preenchimento de lacunas com figuras e frases. Na primeira frase, há uma bicicleta desenhada; na segunda, há uma bola; na terceira, há uma laranja; na quarta, há uma casa; na quinta, há um sorvete. A professora coloca a tarefa no quadro:

Complete with *a* or *an*:

- a) This is _____ bike.
- b) This is _____ ball.
- c) This is _____ orange.
- d) This is _____ house.
- e) This is _____ ice-cream.

Enquanto explica a atividade a professora senta-se ao lado de Pedro (DM-O) e, posteriormente, do aluno Gil (O) para ajudá-los. Ela lê as frases do exercício e os alunos repetem, procurando imitar a pronúncia da professora. (Notas de campo do dia 09 de outubro de 2008)

O recorte 91 mostra um trecho da transcrição da aula em que a atividade foi desenvolvida.

RECORTE 91

- | | |
|----------------------------|--|
| (1) Professora 2 | Prestem atenção. Antes de vogal vocês vão colocar <i>an</i> e, antes de consoante, vocês vão colocar <i>a</i> . Tudo bem? Por exemplo: <i>This is # bike</i> . <i>Bike</i> começa com vogal ou com consoante? |
| (2) Pedro (DM-O) /Gil (O) | Com consoante. |
| (3) Professora 2 | Então o que vocês vão colocar? |
| (4) Pedro (DM-O) /Gil (O) | [A! |
| (5) Professora 2 | Muito bem. (A professora 2 disponibiliza tempo para que ambos completem a atividade. Gil (O) leva mais tempo para terminar a tarefa porque precisa além de resolvê-la copiá-la do livro. Pedro (DM-O) termina primeiro.) |
| (6) Pedro (DM-O) | Já terminei. |
| (7) Professora 2 | Agora vamos traduzir Pedro. (A professora quer que o aluno traduza as frases) |
| (8) Pedro (DM-O) | Tá. |
| (9) Professora 2 | O que é <i>bike</i> ? |
| (10) Pedro (DM-O) | É uma coisa que tem dois pneus e um guidom. |
| (11) Professora 2 | Muito bem, Pedro. O que é <i>ball</i> ? |
| (12) Pedro (DM-O) | Bola. |
| (13) Professora 2 | <i>This is a ball</i> . O que esta frase diz? |
| (14) Pedro (DM-O) | Esta é uma bola. |
| (15) Professora 2 | <i>This is an orange</i> . |
| (16) Pedro (DM-O) | Esta é uma laranja. |
| (17) Professora 2 | <i>This is a house</i> . |
| (18) Pedro (DM-O) | Esta é uma casa. |
| (19) Professora 2 | <i>This is an ice-cream</i> . |
| (20) Pedro (DM-O) | Isto é um sorvete. |
| (21) Professora 2 | Ok! (o aluno Gil (O) copia as frases no seu caderno e, ao mesmo tempo, faz o desenho correspondente à frase. A professora 2 pede que os alunos traduzam as frases do português para o inglês). |
| (22) Professora 2 | Esta é uma laranja. |
| (23) Pedro (DM-O) | <i>This is [an orange</i> . |
| (24) Gil (O) | [<i>This is an orange</i> . |
| (25) Professora 2 | Isto é um sorvete. |
| (26) Pedro (DM-O) /Gil (O) | <i>This is an ice-cream</i> . |
| (27) Professora 2 | Esta é uma casa. |
| (28) Pedro (DM-O) /Gil (O) | <i>This is a house</i> . |
| (29) Professora 2 | Muito bem. |

O recorte de aula apresentado ilustra uma interação típica da sala de aula tradicional de línguas, em que as atividades pedagógicas giram em torno de três momentos básicos: instrução, realização e avaliação da tarefa. No primeiro momento, a professora dá explicações sobre o ponto gramatical e orientações sobre como realizar a tarefa; posteriormente, os alunos, individualmente, completam as lacunas; e, por fim a professora faz a verificação por meio da tradução. Apesar de a tarefa não propiciar interação entre os alunos e focalizar, sobretudo, os aspectos estruturais da língua, sem que haja um propósito funcional, os alunos cumprem os

objetivos de maneira satisfatória. O desempenho de Pedro (DM-O) durante a realização da tarefa mostra que as pessoas com deficiência mental, conforme afirma Vygotsky (2007, p. 101-102), são capazes de ter pensamento abstrato quando recebem algum tipo de suporte para “superar as suas deficiências inatas”. Pedro (DM-O), ao ser solicitado a traduzir a palavra *bike* (turno 9), o faz por meio da descrição do objeto (turno 10), o que demonstra que ele já conhece o conceito de *bike*. A professora, por sua vez, ao conduzir a realização da tarefa, proporciona a Pedro (DM-O) o suporte necessário para que ele atinja formas de pensamento abstrato, ou seja, é ela quem o “empurra” em direção ao desenvolvimento. Frawley e Lantolf (1985), referindo-se à aprendizagem de L2, observam que os alunos externalizam formas discursivas para nomear ou descrever aspectos de figuras a eles apresentadas. Embora Pedro recorra ao português para descrever o conceito que ele tem do objeto *bike*, mostra que consegue estabelecer relações entre a grafia e o objeto que a figura evoca.

Do turno 13 em diante, a professora, ao mesmo tempo em que corrige o exercício de preenchimento de lacunas, acrescenta uma segunda atividade, dessa vez de tradução do inglês para o português e depois do português para o inglês. Apesar de o grau de dificuldade ser aparentemente maior, é Pedro (DM-O) quem guia Gil (O) (turnos 23 e 24) na realização da tarefa. Esse episódio ilustra o que Vygotsky concluiu acerca da assistência mútua entre os pares, ou seja, as ações recíprocas com pares mais competentes, nesse caso Pedro (DM-O), contribuem para o desenvolvimento das funções superiores, supondo-se que a mediação beneficia tanto o par mais competente quanto o menos competente.

Em seguida, com base na teoria sociocultural de Vygotsky (1993; 2007), analiso dois eventos de sala de aula em que a professora usa jogos como estratégia para a aprendizagem de léxico na língua estrangeira.

3.3 COMPREENDENDO OS JOGOS NA SALA DE AULA DO 7º ANO

Nessa seção, tento compreender dois jogos realizados em uma mesma aula – na íntegra no anexo VII – com o intuito de mostrar quais atividades favorecem a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de inglês dessa turma. Os jogos analisados neste estudo foram utilizados, segundo a professora 1, com o intuito “de fazer com que os alunos aprendessem palavras em inglês”, ou seja, o foco da aula limitava-se à aprendizagem de léxico. Para melhor entender como os jogos foram desenvolvidos durante as aulas, divido a

análise em dois momentos – jogo I e jogo II. No primeiro, apresento recortes do que foi denominado inicialmente pela professora 1 como “jogo de baralho” e, posteriormente, “jogo da memória”; no segundo, o “jogo de baralho” simplesmente, seguindo fielmente as denominações dadas pela professora. Para facilitar o entendimento e a contextualização da interação nos dois momentos, descrevo o material e as regras utilizadas em cada jogo, seguidos da análise.

Com o intuito de classificar jogos que desenvolvem a linguagem, a capacidade de reflexão e de argumentação no aluno, Cardoso (2001) apresenta, com base na literatura da área, a seguinte taxonomia: (i) jogos de quebra-cabeça cujo objetivo é o de resolver enigmas, charadas, paradoxos, falácias e problemas; (ii) jogos de estratégias, que exigem a elaboração de estratégias por parte do jogador para vencer o jogo e independem de sorte, portanto, para vencê-lo, como acontece no xadrez, damas e cartas; (iii) jogos de fixação de conceitos, muito usados nas escolas, consistem em substituir listas de exercícios por jogos gramaticais, jogo da velha, jogo do monopólio; (iv) jogos computacionais, tidos como os mais atuais e de grande interesse entre as crianças e os jovens, tais como o *Mortal Kombat*, xadrez, jogos de palavras, jogos da memória e muitos outros. A autora acrescenta a essa taxonomia os jogos de palavras soltas.

Nas palavras de Cardoso (2001, p. 91-92),

o jogo é uma tarefa que terá relevância no processo de aquisição de uma língua estrangeira conforme a atividade implícita nesse trabalho, levando-se em conta o nível de complexidade envolvido, a compreensibilidade dos alunos, a possibilidade de interação entre os alunos e com o professor assim como a preparação ou envolvimento do professor com esse tipo de procedimento e ambiente em sala de aula.

Neste estudo, o jogo é entendido pela professora como uma estratégia de aprendizagem de vocabulário controlada. Para isso, detém em uma de suas mãos uma das cartas do par a ser identificado, contrastando, assim, com o princípio da aleatoriedade do jogo de memória.

Passo a seguir à apresentação do jogo I, denominado inicialmente pela professora 1 como “jogo de baralho” e, posteriormente, como “jogo da memória”.

3.3.1 Jogo I

Nesse primeiro momento, a professora 1 ensina o vocabulário por meio de um jogo de cartas, no qual as regras utilizadas se assemelham às do jogo da memória. O objetivo é que cada um reúna o máximo de cartas, juntando-as em pares idênticos.

É comum nos jogos da memória que cada jogador vire, a seu turno, uma carta, e, em seguida outra, procurando identificar a carta correspondente, de modo a formar um par e, sucessivamente, memorizar o local das cartas para os próximos turnos. Estes são alternados e, quando o participante acerta as cartas idênticas, tem a oportunidade de mantê-lo, jogando novamente. Se as cartas viradas não forem iguais, acaba-se seu turno, ele recoloca as cartas em seus lugares, com a face virada para baixo, fixando a posição ou localização de cada uma delas para, possivelmente, utilizá-las em suas próximas jogadas. O jogo acaba quando todas as cartas tiverem sido usadas. O aluno que tiver o maior número de pares será o vencedor.

Para o jogo em análise neste espaço há 30 cartas formando 15 pares. Os pares não são idênticos, mas sim formados com cartas que mostram animais e palavras correlacionadas. As figuras são nomeadas em inglês e objetivo é que os alunos encontrem as palavras no idioma e sejam capazes de apreender o conceito de cada delas a partir da figura correspondente, conforme mostra a vinheta 5:

VINHETA 5

A professora 1 une duas mesas pequenas, formando uma superfície ampla e plana; pede para que os alunos se aproximem e distribui um maço de cartas sobre a superfície, colocando-as, uma por uma, viradas para baixo de forma aleatória. Os alunos estão em círculo em volta das mesas e observam a professora que inicia a explicação do jogo. A professora pede atenção aos alunos e mostra o baralho que tem várias cartas com figuras e palavras. As cartas formam pares. As jogadas são feitas em sentido horário, iniciando-se com Patrícia (O), depois Pedro (DM-O), João (S) e Maria (O), sucessivamente. Quando um dos quatro jogadores consegue um par, o turno passa para o próximo do círculo. (Notas de campo do dia 24 de abril de 2008)

O jogo descrito na vinheta 5 pode ser identificado, segundo Cardoso (2001), como um jogo de palavras soltas, isoladas do contexto, cujo propósito é aprender léxico. Esse tipo, segunda a autora, pressupõe uma abordagem fragmentada por não associar o conteúdo ao que foi estudado anteriormente e induzir à formação de hábitos automáticos e mecânicos em relação à aprendizagem. Em outras palavras, sugere que jogos dessa natureza encerram uma concepção comportamentalista de linguagem por priorizarem a memorização de palavras isoladas em detrimento da apreensão do significado contextualizado.

Todavia, se levarmos em conta o contexto dessa escola, que reúne em uma mesma sala de aula alunos com e sem necessidades especiais (O, S, DM), o jogo se coloca como uma alternativa para motivá-los e criar oportunidades significativas para que as diferenças sejam minimizadas. Apesar da pouca ou nenhuma produtividade dos alunos em termos de língua estrangeira, o jogo funciona, para este grupo, como uma forma de desenvolver sua competência estratégica para conviver em sociedade. Assim, as palavras escritas em inglês nas cartas do baralho, associadas às normas estabelecidas pela professora, parecem ser uma espécie de pretexto para motivar os alunos a se engajarem em situações imaginárias. Os alunos aprendem a respeitar as regras, a compreender seus limites pessoais e os dos colegas, a esperar sua vez e a acatar e valorizar as atitudes dos colegas. À luz da perspectiva vygotskyana, que considera o papel do brinquedo no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, pode-se dizer que a professora, ao estabelecer as regras do jogo, abre uma possibilidade para que os alunos aprendam a agir por meio da cognição – ela pede atenção, mostra o baralho, explicita as regras, apresenta as cartas *milk* e *cow*, faz a tradução, diz qual é o objetivo, enfim, cria situações para que os alunos possam agir cognitivamente. Dessa forma, cria condições para atingir o objetivo da aula, ao mesmo tempo em que leva os alunos a ressignificar o conhecimento que eles têm acerca do jogo de memória.

No turno 4 (recorte 92), a aluna Patrícia (O) tenta mostrar que já tem conhecimento sobre as regras do jogo da memória – “Ah, para mim era virar...” , mas a professora a ignora e continua fixando as regras e mostrando como quer que os procedimentos sejam feitos durante a atividade – “EU vou virar... EU vou desvirar, e vocês vão tentando achar os pares, tá?”. Dessa forma, os alunos reorganizam o conhecimento que já têm para prever as jogadas e se posicionar estrategicamente. Com isso, ela permite que interações entre o pensamento e as situações reais ocorram, ou seja, possibilita o que Vygotsky (2007, p. 124) preceitua de “relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual”. Em outras palavras, a mediação da professora na forma do estabelecimento e das explicações das regras proporciona condições para que as funções superiores operem.

Contudo, poucos são os momentos em que a língua estrangeira é usada; praticamente não há trocas de conteúdo linguístico entre os alunos, apenas repetições de palavras. Além disso, perde-se a oportunidade de potencializar o uso do inglês, como na situação em que a professora, em resposta à aluna Patrícia (O), não introduz a palavra *egg*, correspondente à *chicken*, recorrendo à sua forma em português, “ovo” (turno 9).

RECORTE 92

- (1) **Professora 1** Vem cá, oh! Já pedi para parar de copiar. (A professora espera para que todos se aproximem. A aluna Patrícia (O) copia outra tarefa de outra disciplina e é advertida pela professora.)
- (2) **Patrícia (O)** Ah, professora...
- (3) **Professora 1** Prestem atenção! Aqui é um baralho que tem os pares. Por exemplo, *milk*. *Milk* é leite, *cow* é vaca. Então a gente vai juntar os pares. Eu vou por tudo bagunçado. Vocês vão olhar e vão ver se gravam para achar a carta correspondente.
- (4) **Patrícia (O)** Ah, para mim era virar... (a aluna tenta mostrar como sabe as regras deste jogo, mas é interrompida)
- (5) **Professora 1** EU vou virar... EU vou desvirar, e vocês vão tentando achar os pares, tá?
- (6) **Patrícia (O)** Cada um vai ter sua vez?
- (7) **Professora 1** Cada um vai ter sua vez.
- (8) **Maria (O)** Galinha com o quê? (a aluna Maria quer se certificar de como deve jogar. Há um desenho de um frango e o nome *chicken*.)
- (9) **Professora 1** A galinha bota ovo. (a professora quis dizer que a carta correspondente de *chicken* é *egg*.)
- (10) **Patrícia (O)** Ah, mas vamos sentar, né?
- (11) **Professora 1** Larga de ser preguiçosa porque eu fiquei o dia inteiro em pé e não estou pedindo para sentar não.
- (12) **Patrícia (O)** Ah, não professora!
- (13) **Professora 1** Não senhora!
- (14) **Patrícia (O)** Jogar em pé?
- (15) **Professora 1** É sim senhora!
- (16) **Patrícia (O)** Ah...
- (17) **Professora 1** Essa menina parece aqueles meninos birrentos ainda.
- (18) **Patrícia (O)** ((Risos))

Dadas as explicações, a professora 1, no recorte 93, dá início ao jogo propriamente dito (turno 1), escolhendo uma carta – *gold fish* (peixe dourado). Maria (O) (turno 2) repete para si o modelo oferecido pela professora 1 como forma de ganhar controle sobre a tarefa proposta e organizar suas operações mentais e cognitivas, de modo a alcançar os objetivos da tarefa. Donato (2000) mostra, em seus estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, situações semelhantes, nas quais os alunos recorrem a uma espécie de “fala privada” quando repetem para si o conhecimento novo que está sendo apresentado ou elaboram hipóteses na primeira língua (em alguns casos na língua-alvo) sobre como realizar a tarefa. Maria (O), nos turnos 2 e 4, parece também recorrer à “fala privada” como uma estratégia para mediar a realização da tarefa. Nesse processo, a combinação entre instrução, texto, figura e “fala privada” funciona como instrumentos de negociação dos significados. A relevância desse tipo de situação em que se faz uso da “fala privada” está no fato de que, segundo Donato (2000), esta poderá ser usada em uma situação de “fala social” quando não estiver em um estágio de regulação pelo outro, em estágio de autorregulação ou em processo dialógico, neste caso, quando Maria (O) estiver fazendo a sua jogada e usando *gold fish* por conta própria, neste ou em outros jogos.

O recorte 93 mostra também uma situação em que João (S) faz gestos com as mãos indicando que não havia compreendido a explicação (turno 7). Como a professora 1 não tem competência na língua de sinais, há, a princípio, uma quebra na comunicação, mas a professora recorre às figuras para proporcionar o insumo necessário, isto é, imagem, grafia, fala pausada para permitir a leitura labial. A combinação desses elementos proporciona ao aluno uma espécie de *scaffolding* para a realização da tarefa. É só a partir daí que João (S) começa a participar efetivamente do jogo.

RECORTE 93

- | | |
|------------------|---|
| (1) Professora 1 | Oh, Jesus. Pronto! Eu virei <i>gold fish</i> . <i>Gold fish</i> é peixe dourado, tá? |
| (2) Maria (O) | <i>Gold fish</i> é peixe dourado... (repetindo baixinho para si mesma) |
| (3) Professora 1 | E aqui está dizendo que a gente tem de achar <i>fish bow</i> . <i>Fish bow</i> é o aquário para o peixe. Então a gente vai achar o aquário, tá? |
| (4) Maria (O) | <i>Gold fish</i> é peixe dourado... (repetindo novamente) # <i>Fish bow</i> ... <i>fish bow</i> ... achar o aquário. |
| (5) João (S) | ((gestos)) (João, o aluno surdo, sinaliza que não entende o que a professora explica. A professora não sabe como sinalizar a explicação para João e continua repetindo as palavras aquário e peixe) |
| (6) Professora 1 | Aquário. Aquário. Peixe. Peixe. (A professora mostra as figuras para João. O aluno olha as palavras em inglês. A professora fala a palavra aquário, repete-a, mostra a figura correspondente e diz peixe. O aluno presta atenção, olha para as cartas e depois para a professora para ler os seus lábios e ver as figuras da jogada.) |
| (7) João (S) | ((gestos)) (o aluno João balança a cabeça, acenando positivamente, indicando ter entendido.)
(O jogo continua) |

No recorte 94, os alunos dão prosseguimento às jogadas, um de cada vez, sempre seguindo as orientações da professora. Com isso, ela espera controlar as jogadas de modo a distribuir os turnos democraticamente e dificultar a execução da tarefa. No turno 1, ao perguntar, dirigindo-se a Pedro (DM-O), “Onde você acha que está o peixe?”, a professora 1 espera incluí-lo, mostrando como e quando ele deve realizar as jogadas para que outros possam dar continuidade, cada um na sua vez. No turno 6, ela dá mais uma demonstração de que quer controlar a distribuição dos turnos quando se dirige a Patrícia (O) dizendo “Bom! Tem, mas você vai ter sua vez...”. Na concepção de Vygotsky (2007), o jogo tem relevância no contexto educacional porque induz os jogadores a tomarem decisões e a fazerem opções sensatas para atingir um determinado objetivo – vencer o adversário, ganhar pontos, fazer as jogadas corretas ou as melhores jogadas etc. O autor argumenta que o jogo com regras, por mais simples que seja, “transforma-se imediatamente em uma situação imaginária no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (idem, p. 112).

No turno 11, recorte 94, Patrícia (O) inicialmente posiciona-se contrária às novas regras, insistindo em jogar conforme o conhecimento que já tem acerca de jogos de memória – “[...] mas do que eu conheço é assim: a gente vai lá, tira uma carta, aí vai e pega a outra, se não for a mesma, aí a gente coloca no mesmo lugar... Aí vai outra pessoa...”. Contudo, rende-se aos argumentos da professora, resignificando o seu conhecimento sobre como agir no jogo de memória e passando a se autorregular. A regra, como discute Vygotsky (2007, p. 115), funciona como uma máquina que impulsiona as ações no jogo, movimentando-o. As jogadas dos alunos (turnos 5, 7, 9 e 15) são situações hipotéticas que ensinam também pelo significado da situação, pois “a ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos”.

RECORTE 94

- | | |
|-------------------------------------|--|
| (1) Professora 1 | Onde você acha que está o peixe? (A professora se dirige a Pedro (DM-O) que permanece quieto) |
| (2) Patrícia (O) | Uai, não sei... |
| (3) Maria (O) | Ah, professora, a gente tem que ir olhando assim... Todos assim... oh... |
| (4) Professora 1 | Não senhora.... |
| (5) Patrícia (O) | Não... uê.. |
| (6) Professora 1 | Bom! Tem, mas você vai ter sua vez... Vira uma carta e me fala se é...
(A aluna Maria desvira uma carta) |
| (7) Professora 1 /
Patrícia (O) | [Não!] |
| (8) Professora 1 | Põe ela lá. Desvira uma # |
| (9) Patrícia (O) | Ah, não! Estava diferente, professora! |
| (10) Professora 1 | Pronto! Pedro! # # (a professora espera o aluno Pedro escolher uma carta). Isso aqui se chama jogo da memória. Vocês estão vendo cada carta que cada um está virando? Prestem atenção. |
| (11) Patrícia (O) | Não, mas eu sei, mas do que eu conheço é assim: a gente vai lá, tira uma carta, aí vai e pega a outra, se não for a mesma, aí a gente coloca no mesmo lugar... Aí vai outra pessoa. |
| (12) Professora 1 | Não! Eu estou pegando para vocês acharem, porque se for cada um virar duas não tem graça... |
| (13) Patrícia (O) | Ah, bom... |
| (14) Professora 1 | Vai, vire a sua... Eu fiz isso aí em todas as minhas turmas e todas deram certo assim... |
| (15) Maria (O) | Oh, professora eu peguei o... (a aluna não respondeu...) |
| (16) Professora 1 | Você pegou o OVO e não é o ovo que é do <i>gold fish</i> . |
| (17) Maria (O) | Oh, eu peguei o ovo? |
| (18) Professora 1 /
Patrícia (O) | ((Risos)) |
| (19) Patrícia (O) | Tem de gravar... |
| (20) Maria (O) | Tem de gravar... |
| (21) Professora 1 | <i>Fish bow, fish bow</i> (professora mostra a carta ao aluno surdo).
Aquário. Aquário. O que ele está falando? (perguntando sobre João para Maria). |

No recorte 95, turno 1, a professora 1 continua controlando os turnos, designando a vez dos participantes e utilizando as figuras para sinalizar a palavra-figura que está em jogo. Segurando a carta *gold fish* nas mãos, induz os alunos a desvirarem as cartas rapidamente, cada um no seu turno, até encontrarem a carta esperada, nesse caso *fish bow*. Nos turnos 2, 4 e 7 outras cartas são desviradas, como *flower*, na jogada de Maria (O), *seal*, na jogada de Patrícia (O), e *spider*, na jogada de Pedro (DM-O). À medida que as cartas vão sendo desviradas, a professora vai pronunciando as palavras para que os alunos possam repeti-las. É nesse movimento entre instrução e jogo que os alunos vão criando as situações imaginárias das quais fala Vygotsky (2007), que levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

RECORTE 95

- | | | |
|-----|--|--|
| (1) | Professora 1 | MOSTRA... Vai ter de mostrar. Fala <i>flower</i> ! |
| (2) | Maria (O) | <i>Flower</i> ! |
| (3) | João (S) | (Murmúrio). (O aluno João murmura algo, movimenta os lábios ao ver a palavra <i>flower</i>). |
| (4) | Professora 1 | <i>Seal</i> ! # # |
| (5) | Patrícia (O) | É! <i>Seal</i> ! |
| (6) | Professora 1 | Ah, agora é o Pedro, vai Pedro. O que você tirou, Pedro? (O aluno mostra a carta para a professora.) |
| (7) | Professora 1 | <i>Spider</i> ! |
| (8) | Pedro (DM-O) /
Patrícia (O) | [<i>Spider! Spider!</i> (os alunos repetem.) |

O recorte 96 ilustra mais uma sequência de instruções e controle dos turnos com vistas ao desenvolvimento da tarefa. O inglês está raramente presente na sala de aula, a não ser nos momentos de repetição das palavras. Contudo, a professora possibilita que outros tipos de aprendizagem aconteçam. Mesmo sendo leiga na área de educação especial, a professora encontra nos jogos uma maneira de incentivar os alunos “menos capazes” a se engajarem na brincadeira. Com isso, ela espera que todos participem e aprendam algum vocabulário na língua-alvo, bem como ajam socialmente. Donato (2000), observando o valor da instrução nas atividades, afirma que as orientações do professor são importantes meios de mediação, pois auxiliam os alunos a ganharem controle sobre a própria linguagem e o desenvolvimento. Observa-se, ao longo do recorte 96, que os alunos vão pouco a pouco ganhando confiança no desenvolvimento da tarefa e a intervenção da professora dá sinais de redução (turnos 14-32). Com isso, surgem indícios tímidos de *output* por parte dos alunos (turnos 15, 19, 29 e 31).

RECORTE 96

- | | | |
|-----|---------------------|---|
| (1) | Professora 1 | PEDRO, de novo, Pedro? Preste atenção no que você está virando! Que carta é essa? |
|-----|---------------------|---|

- (2) **Patrícia (O)** Agora vamos acelerar, né?
- (3) **Maria (O)** Vai, João! Ai que raiva!
- (4) **Patrícia (O)** Ah não, professora! Acabou com a graça! (Patrícia reclama porque queria ter encontrado a carta)
- (5) **Professora 1** Não! Mas vocês não viram as cartas! Olhe o tanto de carta! Eu tenho de dar outra, outra atividade ainda!
- (6) **Patrícia (O)** Então vai!
- (7) **Professora 1** Espere aí! Eu tenho de explicar para ele. *Fish! Gold fish!* Olha a figura! (A professora mostra as cartas para o aluno surdo, colocando-as lado a lado. A professora fala as palavras em inglês ao aluno João (S), e mostra as figuras).
- (8) **Professora 1** *Fish! Gold fish!* Aquário, tá? (mostrando outra carta) *Gold fish* quer dizer o quê?
- (9) **Maria (O)** / [Peixe ...
- Patrícia (O)** [Peixe dourado. Peixe dourado.
- (10) **Professora 1** *E fish bow* quer dizer o aquário.
(A professora continua com o turno; é a vez dela de jogar; ela continua tirando outras cartas para que os alunos comecem novamente a procurar outros pares; ela mostra a carta e diz:) *Circus! Circus!* O quê que vocês vão me achar? *Elephant!* Onde está o *elephant*? [*Elephant!*]
- (11) **Maria (O)** / [*Elephant!*]
- Patrícia (O)**
- (12) **Professora 1** (A professora mostra a carta ao aluno surdo e repete a palavra *elephant*. O jogo prossegue. Várias cartas são tiradas.)
{...}
- (13) **Professora 1** / [*Bone!* (outra carta é escolhida!)]
- Patrícia (O)**
- (14) **Maria (O)** Osso! Osso! (falando baixinho)
- (15) **Patrícia (O)** Ah! *Dog!*
- (16) **Maria (O)** Você já sabia!
- (17) **Patrícia (O)** Não! Tinha visto não!
- (18) **Professora 1** Vamos lá! Como que eu falo osso?
- (19) **Patrícia (O)** [*Bone!*]
- (20) **Maria (O)** [*Bone!*]
- (21) **Pedro (DM-O)** [*Bone!*]
- (22) **Professora 1** Como que eu falo cachorro?
- (23) **Patrícia (O)** [*Dog!*]
- (24) **Maria (O)** / [*Dog!*]
- Pedro (DM-O)**
{...}
- (25) **Professora 1** Fala: *bee!* Fala Pedro, *bee!* (outra carta é escolhida!)
- (26) **Pedro** *Bee!*
- (27) **Professora 1** Fala para mim agora: *honey!*
- (28) **Pedro (DM-O)** *Honey!*
- (29) **Patrícia (O)** *Bye, honey!*
- (30) **Professora 1** Tá! (o jogo terminou, então.)
- (31) **Patrícia (O)** *Bye, bye honey!*
- (32) **Professora 1** Tá bom! (o jogo terminou, então.)

O recorte 96, assim como os anteriores, mostra o que Padilha (2000) observou em relação ao sujeito simbólico que tem comprometimento mental. À luz desse jogo, percebeu-se que os alunos tiveram a oportunidade de participar das jogadas em posição de igualdade.

Pedro (DM-O) participou como todos os demais, mostrando que pode significar o mundo como os outros (turnos 21 e 28), apesar das limitações que os problemas orgânicos lhe impõem. Ele faz suas jogadas de forma lenta, mas não deixa de jogar, acertar e errar como todos os outros. Também se observou que, apesar da orientação behaviorista da professora, os alunos apresentam indícios de um movimento em direção à autorregulação, ainda que em níveis bastante reduzidos. Patrícia (O), por exemplo, organiza a frase *bye honey* a partir da palavra *honey* usada no jogo de memória e a usa pragmaticamente, isto é, para mostrar que sabe como se despedir em inglês (turnos 29 e 31). Segundo Lantolf & Appel (1994), quando o indivíduo passa do plano interpsicológico para o intrapsicológico ele pode estar controlando seu próprio comportamento, sua autorregulação. Essas certamente são apenas hipóteses sobre o que acontece nessa sala de aula. Embora pouco experiente nas áreas de ensino especial e de língua estrangeira, a professora parece intuitivamente oferecer algum tipo de *scaffolding* para o desenvolvimento dos alunos.

Passo, a seguir, à análise dos recortes do Jogo II, denominado pela professora 1 como “jogo de baralho”.

3.3.2 Jogo II

O “jogo de baralho” constitui-se de cartões pequenos ou *flash cards* que, de um lado, tem uma figura, e, do outro, uma palavra nomeando-a. O objetivo do jogo é identificar o significado das palavras sem ver as figuras correspondentes.

VINHETA 6

As mesas estão unidas como no jogo anterior. As cartas estão sobre a superfície das mesas. Animados, os alunos aguardam a professora dar início ao jogo. Ela escolhe uma carta e mostra apenas a face que contém a palavra, mantendo a figura escondida. Pergunta qual é o significado da palavra escolhida, dá dicas em português, faz perguntas e espera que os alunos descubram o que a palavra significa. A primeira palavra selecionada é *kite* (pipa). Os alunos fazem suas tentativas aleatoriamente. A professora então dá a primeira dica dizendo que a palavra refere-se ao brinquedo mais usado por meninos. A aluna Maria (O) arrisca dizendo “carro”. A professora diz que não está certo e que neste jogo não se pode “chutar”. Depois de passar por todas as cartas a professora revisa as palavras apresentadas durante o jogo. (Notas de campo do dia 24 de abril de 2008).

Embora o jogo e as regras sejam outras, o foco continua sendo a aprendizagem de palavras do léxico do inglês, com a diferença de que agora os alunos devem adivinhar o significado das palavras escritas nos cartões (recorte 97).

RECORTE 97

- (1) Professora 1 Agora tem outro baralho aqui!
- (2) Patrícia (O) Ai que bom! (xxx) De novo, de novo, de novo!
- (3) Professora 1 Agora, nesse aqui, vocês vão adivinhar o que é cada palavrinha, tá? Aqui. Vocês vão adivinhar o que significa CADA palavra. (xxx)
- (4) Maria (O) Ixe!
- (5) Patrícia (O) Uai! (xxx)
- (6) Professora 1 Chega... Peguem outras cadeiras!
- (7) Maria (O) Claro, né, professora!
- (8) Professora 1 Pedro, pega a cadeira e vem cá... PERTINHO de mim, aqui, ó! Isso! Aqui é para vocês conhecerem e enriquecer o vocabulário, tá? O que significa essa palavrinha *kite*? O quê que significa, Pedro?
- (9) Patrícia (O) Vem para cá!
- (10) Professora 1 Senta aqui, ó!
- (11) Pedro (DM-O) O que?
- (12) Professora 1 Vem aqui, Pedro!
- (13) Patrícia (O) Pega a cadeira aqui, ó! (A professora mostra a carta ao aluno surdo e diz)
- (14) Professora 1 *Kite*! Eu vou dar dicas!
- (15) Maria (O) Hum!
- (16) Professora 1 E vocês vão tentar adivinhar! Tá bom? *Kite*! *Kite* é o brinquedo mais usado pelos meninos.
- (17) Maria (O) Carro!
- (18) Professora 1 Não!
- (19) Patrícia (O) Não?
- (20) Maria (O) Tá!
- (21) Professora 1 Não vai começar a chutar também igual a um vilão, não.
- (22) Patrícia (O) Boné!
- (23) Professora 1 NÃO, boné é acessório! Quando eu falar que é um acessório, são bonés, gargantilha, anel, tá?
- (24) Patrícia (O) Quando são brinquedos... Assim...
- (25) Professora 1 Brinquedo que... Presta atenção! Esse jogo aqui também tem que ter concentração e atenção.
- (26) Patrícia (O) Tá!
- (27) Professora 1 É o brinquedo mais usado por meninos. O que é isso? (fazendo gestos como se estivesse empinando uma pipa)
- (28) Patrícia (O) Pipa!
- (29) Professora 1 Muito bem!
{...}
- (30) Patrícia (O) *Fish*! (Patrícia já lê as palavras antes da professora)
- (31) Pedro (DM-O) Peixe! (Pedro traduz a palavra imediatamente. A professora se surpreende, pois não esperava que ele acertasse)
- (32) Professora 1 PEIXE! Muito bem, Pedro! Como é que eu falo peixe?
- (33) Pedro (DM-O) *Fish*!
- (34) Maria (O) *Fish*! (repetindo para si mesma.)
- (35) Professora 1 *Fish*! Aqui a fotinha! *Fish*! # Muito bem! O quê que é *eagle*?
- (36) Maria (O) *Eagle, eagle, eagle*. (repetindo para si mesma.)
- (37) Professora 1 (xxxx)
- (38) Patrícia (O) Não!
- (39) Professora 1 Você sabe o quê que é Maria?
- (40) Maria (O) Espera aí!
- (41) Professora 1 O que é Pedro?

- (42) **Pedro (DM-O)** O que?
 (43) **Professora 1** Essa palavrinha?
 (44) **Patrícia (O)** Chapéu?
 (45) **Maria (O)** Macacão?
 (46) **Professora 1** É uma ave...
 (47) **Maria (O)** / [Águia!
 Patrícia (O)
 (48) **Professora 1** Águia!
 (49) **Patrícia (O)** *Eagle!*
 {...}
 (50) **Professora 1** Pedro, o que é essa palavrinha? Pedro, o quê que é? O quê que é *mask*?
 (51) **Patrícia (O)** Ah, não vai dar não professora, se for esperar vai até amanhã!
 (52) **Professora 1** Máscara! Tá?
 (53) **Pedro (DM-O)** Máscara de (xxxx)
 {...}
 (54) **Professora 1** João... (a professora mostra uma carta escrita *umbrella* ao aluno surdo para ver se ele sabe o que é?)
 (55) **João (S)** ((gestos)) (o aluno fez um gesto de guarda-chuva em sinais).
 (56) **Professora 1** Guarda-chuva, muito bem!
 (57) **Patrícia (O)** Como é professora?
 (58) **Professora 1** Ele falou guarda-chuva usando sinais. (A professora faz o gesto para a aluna de como é guarda-chuva em sinais).

Como se pode observar no trecho transcrito da aula (recorte 97), o inglês aparece de forma esporádica e descontextualizada. No entanto, apesar de as primeiras tentativas de identificação da palavra não surtirem efeito, os alunos acabam atingindo o objetivo da atividade por meio do *scaffolding* fornecido pela professora – gestos, pistas, pronúncia das palavras, mímica, grafia, etc. Ao proporcionar suporte para que os alunos se engajem na atividade, a professora, de certa forma, proporciona meios para a socialização dos alunos, em particular daqueles com necessidades especiais. Nas palavras de Vygotsky (apud VEER e VALSINER, 2001, p. 90), a professora, ao introduzir o jogo, proporciona oportunidades para que os alunos – Pedro (DM-O) e João (S) – se tornem “membros valorizados” e “integrados em nossa sociedade”, nesse caso a sala de aula, pois é nas ações recíprocas com outras pessoas que os alunos especiais potencializam seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que essa forma de jogo escolhida pela professora para “enriquecer o vocabulário” funciona mais como um instrumento de integração social do que de conhecimento da língua inglesa, tendo em vista que não há pragmaticamente uma construção discursiva nesse idioma. Em outras palavras, a atividade tem seu mérito naquilo que ela oferece em termos de socialização do indivíduo e não de socialização da linguagem, visto que “enriquecer o vocabulário” é, na verdade, “conhecer palavras”. Com base na observação dessa aula, poder-se-ia dizer que o objetivo do jogo era introduzir vocabulário novo para o desenvolvimento de atividades de produção posteriores, mas nenhuma atividade de *follow-up*

foi realizada nesta ou nas aulas subsequentes. Isso nos leva a crer que o objetivo da atividade não visava a um uso mais funcional do vocabulário ensinado, limitando-se a um “somatório de palavras”.

De modo semelhante, as alunas ouvintes Maria e Patrícia se beneficiam das ações recíprocas com a professora, com Pedro (DM-O) e João (S), tanto no nível socializante quanto no nível do desenvolvimento da atividade, pois também se apoiam nas pistas que dão certo movimento ao “jogo”. Donato (1994) considera que a mediação funciona como ferramenta para que novos conhecimentos sejam internalizados. Pedro (DM-O), no turno 31, usa a palavra *fish*, pronunciada pela colega Patrícia (O) no turno 30, como pista para responder corretamente, fornecendo de imediato sua tradução oral (turno 31), para surpresa da professora. João (S), de modo semelhante, faz uso das pistas fornecidas pela professora e colegas para traduzir a palavra *umbrella* por meio de gestos que denotam a forma como se abre uma sombrinha (turno 55). Maria (O) recorre, como de costume, à repetição da palavra para si mesma como uma estratégia de memorização do novo vocabulário (turnos 34 e 36). Percebe-se, então, que apesar de ser uma atividade controlada pela professora, os alunos, cada um ao seu modo, se engajam na atividade para dar suas contribuições. Na perspectiva vygotskyana, os processos psicológicos superiores manifestam-se inicialmente no contato entre pessoas e, posteriormente, são internalizados pelo indivíduo. Embora haja pouca interação em termos de uso da língua-alvo, no caso o inglês, os problemas foram resolvidos e as soluções verbalizadas, mesmo que por meio do português, a língua que predomina na sala de aula.

Em resumo, as atividades denominadas pela professora 1 como jogo demonstraram ter um efeito significativo em termos de oportunidades para a integração social entre alunos com e sem necessidades especiais, apesar de pouco funcionais no que diz respeito ao uso da língua-alvo, isto é, do inglês. Mesmo assim, os jogos mostraram-se mais eficazes na sala de aula de inglês do que as atividades de cópia, preenchimento de lacunas e tradução, pois os primeiros ofereceram mais oportunidades de integração social e de suporte mediado para que os alunos pudessem se desenvolver também no plano cognitivo. A seguir, apresento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurei mostrar como se dá o ensino de inglês em uma turma do 7º ano de uma escola estadual de Goiânia “inclusiva ao inverso”. Para atingir tal objetivo, busquei inicialmente compreender o percurso da escola na passagem de especial para inclusiva, tendo em vista que esta foi uma das questões mais intrigantes nos primeiros encontros com os participantes do estudo. Todos, da diretora à merendeira, tinham algo a dizer sobre como era a instituição antes da inclusão. Ouvir as percepções dessas pessoas acerca das mudanças ocorridas na escola proporcionou-me não só compreendê-las, mas, sobretudo, perceber o que elas significaram para toda a comunidade escolar. A partir dessa compreensão foi possível investigar, de modo mais específico, as expectativas da comunidade em relação ao ensino de inglês e como elas se colocam, na prática, dentro da sala de aula. Assim, em um terceiro momento procurei verificar como as aulas aconteciam regularmente e como se dava a interação entre o professor de inglês e alunos com e sem necessidades educacionais especiais e que tipos de atividades vão ao encontro das necessidades dos alunos dessa turma.

Desse modo, com esses objetivos e a partir das falas dos participantes, pude caracterizar o contexto pesquisado e perceber certa desarmonia na passagem da escola de especial para inclusiva, que, segundo uma perspectiva êmica, tem causado dificuldades para o desenvolvimento das atividades nessa comunidade. Tendo sido criada inicialmente para atender alunos surdos, a escola, na modalidade especial, cumpria seu objetivo satisfatoriamente, pois, conforme consta, utilizava abordagens e metodologias voltadas especificamente para esses alunos e oferecia um currículo diferenciado em consonância com o desenvolvimento de cada um. Além disso, contava com uma equipe permanente de profissionais especializados e abrigava os alunos em instalações físicas adequadas para tal finalidade – consultório dentário, infraestrutura para realização de audiometria, etc.

Assim, a escola surgiu dentro de um paradigma legal que possibilitava a integração de alunos com necessidades especiais tanto nas escolas regulares quanto nas chamadas escolas especiais. Naquela época, exigia-se que o currículo fosse baseado no modelo oferecido nas escolas regulares, mas a comunidade escolar, percebendo a dificuldade em seguir tal modelo no atendimento especializado ao aluno surdo, promoveu as adaptações necessárias à sua maneira. Para isso, os professores integraram as abordagens utilizadas na educação dos

surdos, como a oralização, a comunicação total, a abordagem bilíngue e, ao mesmo tempo, adotaram uma práxis escolar própria, sempre respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos e oferecendo-lhes assistência especializada e individualizada.

Acolhendo apenas alunos surdos, os professores se empenhavam em tratá-los como cidadãos capazes de aprender, evitando, dessa forma, a discriminação. Inicialmente, muitos não tinham formação específica para trabalhar com esses alunos, mas, com o passar do tempo, foram se qualificando e passando a utilizar metodologias direcionadas à educação destes. Os alunos também recebiam, no prédio anexo, atendimento individualizado em várias áreas da saúde, tais como odontologia, psicologia, assistência social e fonoaudiologia. Portanto, a escola era, naquela época, voltada para o apoio permanente às necessidades especiais de seus educandos, contando, para isso, com profissionais da área de educação e de saúde. Na perspectiva dos participantes, o trabalho em conjunto proporcionava um suporte mais adequado a todos.

Com o processo inclusivo, a escola passou por modificações para atender também alunos ouvintes, em uma proposta denominada pela comunidade como “inclusão ao inverso”. A “inclusão ao inverso” trouxe vantagens e desvantagens para esse contexto. A maior vantagem, certamente, foi que esse processo permitiu o convívio entre pessoas diversas com necessidades múltiplas. Por outro lado, também proporcionou situações não previstas nos dispositivos reguladores. Antes da inclusão, os professores (re)conheciam a identidade surda porque passaram por processos de capacitação para aprender a lidar com os surdos, inclusive para a comunicação e o ensino da Libras. Com a inclusão, novas pessoas chegaram a esse contexto sem tal qualificação, enquanto outras, qualificadas, como é o caso dos profissionais da área de saúde, foram transferidas para outras secretarias. Como resultado, várias dificuldades surgiram: menos autonomia em relação a um currículo diferenciado, carência de qualificação específica, transferência da qualificação do professor regente para a equipe multiprofissional, responsabilidade dos professores para lidar com alunos sem e com múltiplas necessidades especiais, etc.

O processo inclusivo exigiu o apoio de uma equipe multiprofissional, porém em caráter não permanente. Esses profissionais, agora deslocados da escola, conhecem pouco a identidade surda dos alunos, tendo em vista que não há mais um convívio e um acompanhamento permanente de seu desenvolvimento. As equipes são em número reduzido e visitam a escola apenas para dar orientações a professores e pais, deixando o trabalho direto com os alunos sob a responsabilidade dos professores.

Nesse meu percurso na escola, a etnografia foi um instrumento essencial para que eu pudesse entender e definir a minha postura de pesquisadora e perceber as características de uma comunidade escolar tão diversa. Pude perceber a delicadeza do que é ser um pesquisador comprometido e me preparar para responder às perguntas iniciais propostas, quais sejam: Quais as expectativas da direção, dos professores e da comunidade em relação ao ensino de inglês? Como as aulas de inglês acontecem regularmente em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais? Que tipos de atividades vão ao encontro das necessidades dos alunos dessa turma?

Essas perguntas foram fundamentais para que eu me guiasse durante a escritura deste trabalho, tendo de remeter-me a elas seguidas vezes durante a pesquisa. Ficar imersa por basicamente um ano nessa comunidade me proporcionou descobertas que só a práxis escolar pode oferecer. Foi percebendo a modalidade inclusiva do ponto de vista de integrantes que pude construir, a partir da observação das recorrências, dos relatos e desarmonias apontados, uma imagem mais fiel do contexto apresentado nesta dissertação para, então, compreender o que significa ensinar pessoas com e sem necessidades educacionais especiais.

Em relação ao ensino de inglês, percebo uma preocupação por parte da escola em “ensinar bem” esse idioma, mas as dificuldades situacionais se colocam como uma enorme barreira. A comunidade vê no inglês, segundo o senso comum, uma possibilidade de o aluno conseguir um trabalho melhor ou prosseguir os estudos acadêmicos. Contudo, na prática tal expectativa parece distante, sobretudo para os alunos com necessidades especiais, pois não há objetivos claros quanto ao ensino desse idioma para tais alunos, os recursos didáticos são escassos e a professora, sem a qualificação específica para tal, faz o que pode. São poucos os intérpretes e mesmo que estes existem em número suficiente haveria a questão: ensinar inglês por meio da Libras quando o inglês sinalizado usa outro código linguístico? Dessa forma, as expectativas da comunidade são positivas em relação ao ensino desse idioma, mas as adversidades são muitas e as possíveis soluções complexas.

Outro problema situa-se no *status* inferiorizado da língua inglesa em relação às demais disciplinas, em parte pela flexibilização da legislação, que, ao mesmo tempo em que recomenda, desobriga a inclusão dessa disciplina no currículo. O resultado é que, apesar da motivação da comunidade para o ensino-aprendizagem dessa língua, os profissionais que a ensinam se encontram impotentes diante do sistema, que não oferece condições potenciais para um ensino eficaz e de qualidade, no sentido de “empoderamento” dos alunos com e sem necessidades especiais.

No que se refere à interação em sala e às atividades mais recorrentes, pode-se dizer que os jogos constituíram as atividades mais adequadas para o ensino de inglês naquela turma, pois potencializaram as oportunidades de interação em sala. Os alunos, que antes só copiavam frases do quadro e preenchiam lacunas em exercícios puramente estruturais, passaram a ter uma participação mais significativa, engajando-se nos jogos. Com isso, as aulas, que antes pareciam não fazer sentido para eles, se tornaram mais interessantes e mais significativas para os alunos.

Assim, os jogos produziram um efeito diferente na sala de aula, pois ao dar abertura para que atividades mais lúdicas e motivadoras acontecessem a professora proporcionou oportunidades para que houvesse mais integração social entre alunos com e sem necessidades especiais, um fator essencial no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, segundo Vygotsky. Mesmo sendo pouco funcionais no que diz respeito ao uso da língua-alvo, os jogos mostraram-se mais eficazes na sala de aula do que as atividades de viés behaviorista, tais como cópia, preenchimento de lacunas e repetições, tendo em vista que propiciaram eventos de suporte mediado para que os alunos pudessem se desenvolver de acordo com o seu potencial. Outro fator importante é que, ao dar ênfase às instruções dos jogos, a professora propiciou oportunidades para a interação entre o pensamento e as situações reais que os alunos tinham que vivenciar para jogar. Além disso, ao trazer jogos para a sala de aula, ela propiciou aos alunos oportunidades de relacionar o que sabiam a partir da experiência extraclasse – jogo de memória, jogo de cartas – com o novo conhecimento proposto.

Percebo, ainda, que há vários fatores positivos ao se jogar. Primeiro, o jogo traz implícita a relação entre brincar, desenvolvimento e instrução, por conter situações imaginárias e priorizar a interação entre os jogadores. Segundo, a professora minimiza a dificuldade de se trabalhar uma língua estrangeira quando reúne alunos com e sem necessidades especiais em atividades, uma vez que as diferenças entre eles diminuem. No jogo I, por exemplo, percebi que o aluno com deficiência mental participou das jogadas como os demais, demonstrando que pode significar o mundo como os outros, apesar de seus problemas orgânicos. Ele fez suas jogadas, acertou e errou como todos os outros. Concordo, pois, com Szundy (2002) quando esta sugere que o uso de jogos na sala de aula contribui para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da linguagem e para a promoção da interação social.

Durante os jogos, os alunos tiveram mais oportunidades de interação, negociando os conceitos que conheciam e eram colocados em jogo. O aluno surdo também participou das atividades, interagindo com o grupo como os outros jogadores, isto é, observou atentamente,

fez suas jogadas, sinalizou, fez gestos, acertou e errou. Os alunos ouvintes colaboraram com o aluno surdo todo o tempo. O mesmo foi feito com o aluno com deficiência mental, sempre mencionado e incentivado. Ou seja, os alunos mais competentes respondiam às perguntas da professora, contribuindo com os alunos com mais dificuldades e vice-versa. Em outras palavras, o aluno surdo participou dos jogos como qualquer outro jogador e, por ser bastante visual, conseguiu memorizar a posição das cartas com muita facilidade, encontrando o maior número de pares. O aluno com deficiência mental desvirou uma mesma carta várias vezes, fez jogadas de forma mais demorada, mas conseguiu encontrar um par de cartas e falar das palavras que conhecia, participando como qualquer outro.

Ao escolher jogar com seus alunos, a professora intuitivamente deu crédito ao potencial das relações sociais para o aprendizado, acreditando que o comportamento do aluno Pedro (DM-O), por exemplo, não seria afetado diretamente pelo seu defeito físico ou mental. Com isso, o aluno com deficiência mental se beneficia dessa atividade não só para se socializar e demonstrar o que sabe de inglês, mas o jogo também contribui para que ele atinja formas de pensamento abstrato, fator necessário para o seu desenvolvimento. Assim, ao jogar com o grupo, a professora considerou o desenvolvimento mental dos alunos retrospectiva e prospectivamente. Foi nesse ponto que os alunos puderam sinalizar o que sabiam a respeito do jogo, demonstrando que as interações mudam com o tempo, e o que foi por eles aprendido poderá, posteriormente, ser usado também como ferramenta de mediação.

Nesse sentido, acredito que a teoria sociocultural de Vygotsky me possibilitou entender os dois jogos realizados pela professora nessa aula de inglês e acreditar na importância dessas atividades para promover a interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais e, assim, favorecer o aprendizado. Também observei que, ao controlar os turnos de cada um durante a atividade, a professora controlava as respostas esperadas e, ao mesmo tempo, proporcionava suporte para os jogadores identificarem os significados das palavras escolhidas. Isso contribui não só para que os alunos ouvintes entendessem suas atribuições e posições para desenvolverem as atividades, mas também para fazer com que o aluno surdo e o com deficiência mental pudessem fazer parte dessa negociação na interação, fator essencial para a aprendizagem da língua estrangeira. Com isso, ela conseguiu trabalhar o desenvolvimento espacial dos alunos por meio do controle das jogadas, divertindo-os e contribuindo para que trabalhassem a memória, o raciocínio e a percepção. Ao fixar as regras e dar instruções sobre como jogar, buscou incentivar, de alguma forma, a autonomia dos alunos nas tomadas de decisões. Cardoso (2001) observou fato semelhante em seu estudo, considerando que esse tipo de atividade em sala de aula de língua estrangeira pode levar os

alunos a fazer inferências, análises, desenvolvimentos na língua-alvo por meio da troca de experiência e conhecimento entre os colegas e com o professor.

À luz da pesquisa de cunho etnográfico, pude compreender não só o papel do jogo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também os problemas que perpassam a escola inclusiva.

De acordo com as orientações dos PCNs de Língua Estrangeira, o aprendizado de um idioma deveria contribuir para que o aluno aprendesse “mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”⁶³, valorizando a situação individual no contexto social e cultural ao qual pertencem. Diante de tais recomendações, cabe perguntar: o ensino de inglês no contexto observado cumpre essa função? Seria o caso de se proporem objetivos que se coadunam com a realidade de cada escola ou, ainda, de se dar condições de fato para que a escola possa atender ao que está disposto na legislação e nos documentos que a complementam? Há, portanto, um longo caminho a ser percorrido. Não tenho a melhor resposta para questões tão complexas, mas causa-me angústia, como educadora, constatar que apesar da boa vontade e do esforço de alguns ainda estamos distantes de um ensino de qualidade para todos, tão bonito como as palavras que constam nos documentos oficiais.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006) talvez estejam certos ao afirmar que a inclusão carrega não só um problema social, mas também educacional às ocultas, pois o que era para ser inclusão acaba sendo exclusão. É preciso ir além da inserção do aluno na escola se de fato o que se quer é incluir o aluno na sociedade, como um cidadão que produz e contribui para o desenvolvimento do país. Para que se possam observar resultados mais positivos, bastaria observar e seguir o que está disposto na legislação para a educação de alunos com necessidades especiais, o que requer o desenvolvimento de ações conjuntas tanto no nível macro do sistema educacional quanto no micro da comunidade.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

REFERÊNCIAS

25 Anos do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981-2006). In: Seminário “1981: ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES — 2006: AS MEMÓRIAS, AS CONQUISTAS E O FUTURO”. Disponível em: <<http://deficiente.sites.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ALMEIDA, F. S. de. **Idosos em instituições asilares e suas representações sobre família.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, março de 2005. Disponível em: <<http://www.fchf.ufg.br/pos-sociologia/uploads/files/Fabiana.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. **The modern language journal**, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-119, 2005.

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

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

BOURDIEU, P. (Dir.). **A miséria do mundo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Este decreto foi alterado pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, com relação à definição das categorias de deficiência nele citadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 26 set. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRASIL. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parcialmente revogada pela Lei n. 9.394/1996, exceto os artigos 6º a 9º que tratam da estrutura do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público,

define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://pde.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=381&Itemid=>>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Públicas para as Altas Habilidades / Superdotação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRITTO, C. Juventude, educação superior e pós-modernidade: a lei de cotas como práxis de exclusão social. **Revista da UFG**, v. 6, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/cotas.html>. Acesso em: 21 ago. 2009.

CAMINHOS da inclusão. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 8-13, jul. 2009. Edição especial.

CAMPOS, S. R. L.; KOBER, D. C.; MELENDEZ, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 50-59.

CARDOSO, R. C. T. Algumas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 37, p. 83-99, 2001.

CARVALHO, O. L. S.; MARINHO, M. L. Contribuições da lexicografia ao contexto educacional bilíngüe de surdo. In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). **Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais**. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. p. 119-142.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-193.

Declaração de Jomtien (Tailândia). DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 09 de Março de 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/attachments/545_declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). **Vygotskian approaches to second languages research**. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

_____. Sociocultural contributions 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.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Occasional paper n. 81. Institute for Research on Teaching. Michigan: Michigan State University, 1985.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: a vygotskian perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, p. 19-44, 1985.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 73-85.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CEE n. 07, de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/res._cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Trad. de A. S. Rodrigues Júnior e M. L. Castanheira. **Educação em revista**, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001. CD-ROM.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: Educação, surdez e inclusão social. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, v. 26, n. 69, 1. ed., mai./ago. 2006. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163-184.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (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: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second languages research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LAPLANE, A. L. F. de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 27-32.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia**. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). GT: Educação Especial n. 15. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2008.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. In: Educação, surdez e inclusão social.

Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. v. 26, n. 69, 1. ed., mai./ago. 2006. São Paulo: Cortez, 2006. p. 185-204.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.) **A INVENÇÃO DA SURDEZ**. Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 33-55.

LUNARDI, M. L. EDUCAÇÃO ESPECIAL: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.) **A INVENÇÃO DA SURDEZ**. Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 15-32.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios)

MELERO, M. L. **Diversidade e Cultura**: uma escola sem exclusões. Universidade de Málaga. Espanha, 2002. Disponível em: <<http://www.fraterbrasil.org.br/o%20que%20e%20inclusao.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2009.

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”. 2002. 334f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O que é inclusão. Filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. mostra como se generalizou o uso das "políticas de inclusão", em detrimento da mobilização em favor de utopias. Vídeo. Canal: Universidade. Data de upload: 03/07/09. Duração: 13:47. Idioma: Português. Tags: filosofia, utopia, inclusão, política, social, reforma, revolução, ensino, escola, ética. Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/x9rdvz_o-que-e-inclusao_y_school?from=rssundefined>. Acesso em: 7 set. 2009.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 32-40.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 35, p. 11-18, 2000.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid>. Acesso em: 28 set. 2009.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 23 set. 2009.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos – OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos na sessão realizada em 26 de maio de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2008.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: Educação, surdez e inclusão social. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, v. 26, n. 69, 1. ed., mai./ago. 2006. São Paulo: Cortez, 2006. p. 205-230.

PERLIN, G. T. O LUGAR DA CULTURA SURDA. In: THOMAS, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.) **A INVENÇÃO DA SURDEZ**. Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 73-82.

PIRES, L. C.; LOPES, R. E. V. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngüe. In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). **Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais**. Goiânia: Cânone Editorial, 2007. p. 17-47.

QUADROS, R. M. de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. In: Educação, surdez e inclusão social. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, v. 26, n. 69, 1. ed., mai./ago. 2006. São Paulo: Cortez, 2006. p. 141-162.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86-97.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 2006. p. 81-110.

SANTOS, A. C. L. P. B. dos. **As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais**: um estudo de caso. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOARES, F. M. R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 60-65.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

SZUNDY, P. T. C. Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. **Intercâmbio**, v. XI, p. 85-92, 2002.

UNITED Nations Children's Fund – **UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2009.

UNICEF - United Nations Children's Fund. **Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2009.

VEER, R. van der; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Título original: *Understanding Vygotsky: a Quest for Synthesis*. Trad. de Cecília C. Bartolotti. 4. ed. São Paulo: Unimarco/Loyola, 2001. 479p. Disponível em: <http://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=eTjmewWdpNAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Vygotsky+uma+s%C3%ADntese&ots=xK7H8GCry7&sig=8doLzV5ML6CeTT9J_3Del9aRxeU#PPP1,M1>. Acesso em: 09 dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL – Defining the essentials .In: **Readings on second language acquisition**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

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.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. 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 a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo:

Pesquisadora Responsável: ALINE GOMES SOUZA.

Telefone para contato: XXXX-XXXX

Orientadora responsável: HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO

Telefone para contato: XXXX-XXXX

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Esta pesquisa, de cunho etnográfico, busca observar a construção do conhecimento de Língua Inglesa em uma sala de aula do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola inclusiva. Em termos mais específicos, pretende-se compreender como os alunos interagem com a língua inglesa durante as atividades propostas pela professora e desenvolvidas na sala de aula. Além disso, por meio da identificação de domínios culturais, espera-se compreender os discursos *da* e *na* escola que podem ser refletidos na sala de aula. Ao final da pesquisa, os resultados serão apresentados em forma de uma dissertação de mestrado a ser defendida junto ao curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

2. Para atingir os objetivos propostos, poderão ser adotados os seguintes instrumentos: 1) Observação de aulas e do contexto escolar; 2) Gravações de aulas em áudio e vídeo, com consentimento prévio da professora e/ou da direção; 3) Entrevistas e/ou conversas informais com a professora e outros membros da comunidade escolar; 4) Questionários; 5) Análise de documentos; 6) Outros a serem discutidos com a professora da turma.

3. A pesquisadora compromete-se a não colocar os participantes em situações que possam ser traduzidas em quaisquer danos morais ou constrangimentos ou, ainda, que coloquem em risco a imagem dos participantes, sobretudo, no momento da coleta de dados. A pesquisa é de caráter científico e manterá sigilo absoluto das identidades dos participantes. Para isso, os nomes verdadeiros dos participantes e o da escola não serão identificados de forma alguma nos trabalhos escritos ou publicados no futuro. Também os dados coletados não serão disponibilizados para outros fins que não o científico.

4. As conclusões da pesquisa serão importantes para o desenvolvimento dos estudos na área de ensino de língua estrangeira e de inclusão.

5. Espera-se realizar a pesquisa durante o ano letivo de 2008 e parte de 2009 (se necessário), com início em abril e término em dezembro do mesmo ano.

6. Nome da pesquisadora: Aline Gomes Souza

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG n.º _____, CPF n.º _____, matrícula escolar
n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.
Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ALINE GOMES SOUZA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: Goiânia – GO, _____ de _____ de 2008.

Nome do participante ou responsável: _____

Assinatura do participante ou responsável: _____

Nome fictício: _____

- Quirino*
Subsecretaria Metropolitana
de Educação
Goiânia - Goiás
Dept Técnico Pedagógico

fevereiro	14	👤	Reunião com os pais.
	23	👤	Trabalho coletivo.
março	03		
	04		
	05	✋	Movimento cidadania de paz
	06		
	07		
	08	👤	Trabalho coletivo.
	10	🏠	Entrega da Bandeira da Paz (Col. Est. Prof. José Carlos de Almeida)
abril	19	📅	Comemoração da Páscoa.
	05	👤	Trabalho coletivo.
	11	🍰	Festa dos sabores.
	25	😊	Conselho de classe.
maio	29	👤	Reunião de pais.
	17	👤 / 👤	Trabalho coletivo, encontro da família na escola.
junho	07	👤	Trabalho coletivo.
	13	🎵	Festa junina.
	27	😊	Conselho de classe.
	30	👤	Reunião de pais.
agosto	13	🏠	Feira cultural /ciências).
	16	👤 / 👤	Trabalho coletivo (encontro com os pais)
setembro	24	😊	Conselho de classe.
	26	🌸	Festa da primavera.
	30	👤	Reunião de pais.
outubro	10	🎂	Comemoração do dia das crianças.
	18	👤	Trabalho coletivo (confraternização do dia do professor).
novembro	22	👤	Trabalho coletivo.
	28	🎭	Comemoração da cultura Afro-Brasileira.
dezembro	06	👤	Trabalho coletivo.
	19		Formatura do 1º ao 9º anos.

5/fev	Carnaval		Organização adm.	23 de fevereiro (sábado)
21/mar	Paixão de Cristo		Planejamento anual	08 de março (sábado)
21/abr	Tiradentes		Início das aulas	05 de abril (sábado)
1/mai	Dia do Trabalho		Feriado	17 de maio (sábado)
22/mai	Corpus Christi		Trabalho coletivo	07 de junho (sábado)
7/set	Independência	204	DIAS LETIVOS/2008	16 de agosto (sábado)
12/out	N.Sª Aparecida	15/out	Com.Dia do Prof./Dia do Serv. Público/Feriado	13 de setembro (sábado)
2/nov	Finados		Término das aulas e Conselho de Classe	18 de outubro (sábado)
15/nov	Procl República		Conselho de classe	22 de novembro (sábado)
25/dez	natal		Recesso escolar	06 de dezembro (sábado)
Dias letivos 1º semestre – 100			Obs.: os dias de Conselho de Classe serão considerados dias letivos. In/08.	
Dias letivos 2º semestre – 165				
Total de dias letivos – 265				


 Subsecretaria Metropolitana
 de Educação
 Goiânia - Goiás
 Deptº Técnico Pedagógico

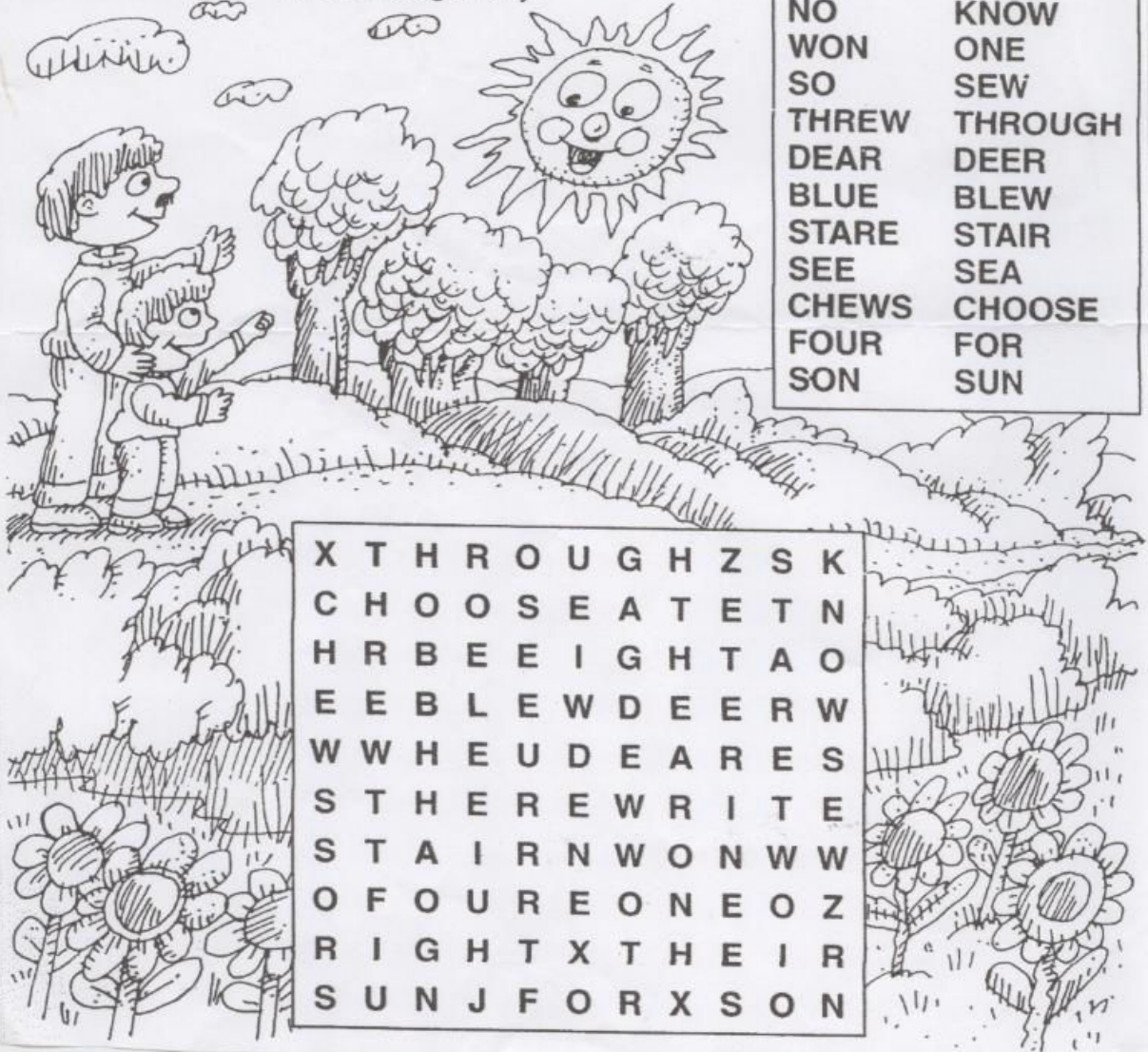
ANEXO III

ATIVIDADE EXTRA – HOMONYMS

Homonyms are words that sound alike but have different spellings and meanings, like **here** and **hear**.
Look for homonyms when you read.
Be careful with homonyms when you spell!

Look at the sets of **homonyms** in the word box.
Find and circle them in the puzzle.
Look across, down, and diagonally.

ATE	EIGHT
BE	BEE
THEIR	THERE
HERE	HEAR
RIGHT	WRITE
TO	TWO
NO	KNOW
WON	ONE
SO	SEW
THREW	THROUGH
DEAR	DEER
BLUE	BLEW
STARE	STAIR
SEE	SEA
CHEWS	CHOOSE
FOUR	FOR
SON	SUN



ANEXO IV

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO(A) PROFESSOR(A)

Dados pessoais do(a) professor(a)

1. Nome do(a) professor(a):	
2. Endereço:	
3. Telefone:	4. E-mail:
5. Idade:	
6. Outros:	

Informações sobre o(a) professor(a)

7. Como e onde você aprendeu inglês?
8. Formação: Leigo () Graduação concluída () Especialização concluída () Cursando especialização () Cursos de capacitação na área de atuação () Mestrado concluído () Cursando mestrado () Doutorado () Outros ()
9. Instituição(ões) onde obteve o(s) título(s) e respectivas áreas de formação:
10. Quantos anos de experiência você tem no ensino de inglês?
11. Em que nível você atua: Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior () Outros ()
12. Em quais séries você leciona inglês?
13. Leciona outras disciplinas? Quais?
14. Você trabalha em outras escolas? Quais?
15. Em quais períodos você leciona? Matutino () Vespertino () Noturno ()

Autoavaliação sobre a competência linguístico-comunicativa do(a) professor(a)

16. Como você avalia sua competência na fala, compreensão auditiva, leitura e escrita em inglês? F: fala C: compreensão auditiva L: leitura E: escrita				
AVALIAÇÃO	INGLÊS			
Muito bem	F	C	L	E
Bem				
Regular				
Fraco				
17. Qual habilidade você gostaria de desenvolver?				
18. Atualmente você frequenta algum curso de inglês?				

Autoavaliação sobre a competência didático-pedagógica do(a) professor(a)

19. Considera-se capacitado(a) para trabalhar com alunos com necessidades especiais?
20. Quais dificuldades você encontra no trabalho com essa população de alunos?
21. Quais ações você julga necessárias para otimizar o trabalho do professor?

ANEXO V

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORA, COORDENADORA, SECRETÁRIA, AUXILIAR DE SECRETARIA E PROFESSORA DE GEOGRAFIA

1. Conte-me um pouco do seu trabalho na escola. Há quanto tempo você trabalha aqui e qual sua função?
2. Como era a escola antes da inclusão? Como a mesma era organizada?
3. Quando se deu a mudança da escola de especial para inclusiva? Como foi essa transição? O que mudou?
4. Que tipos de alunos estudavam aqui antes da inclusão?
5. Como a escola funciona hoje e como é organizada?
6. Que alunos estudam na escola hoje?
7. O que é inclusão? Você concorda com a inclusão?
8. A escola pode ser considerada inclusiva? Por quê?

ANEXO VI

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ALGUNS FUNCIONÁRIOS E PAIS DA ESCOLA

1. Qual é a posição do inglês na sua escola? Como você vê o ensino de inglês na sua escola?
2. Quais são as suas expectativas em relação ao ensino de inglês aqui na escola?
3. Como o ensino de inglês é tratado na escola enquanto inclusiva? E o que é possível fazer em termos de ensino de inglês? Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês?
4. Qual a importância do inglês para esta comunidade?
5. Quais são as dificuldades encontradas para lidar com o inglês?

ANEXO VII

AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO DE UMA GRAVAÇÃO DE AULA

Goiânia, 24 de abril de 2008, quinta-feira. Tempo de permanência na escola: 20:30/22:12

Orientanda: Aline Gomes Souza

Instrumento: gravação de aula.

Participantes: Patrícia (O), Pedro (DM-O), João (S) e Maria (O) e a Professora 1

Início da gravação: 21:33

Término desta gravação: 21:53

Amostra da transcrição de uma aula na íntegra (Jogo I)

Abertura da gravação: “Goiânia, 24 de abril de 2008, são 21h 33min. Aula gravada na sala do 7º ano da EEEMLO para a pesquisa: “O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia”.

- Professora 1** Vem cá, oh! Já pedi para parar de copiar. (a professora espera para que todos se aproximem. (A aluna Patrícia (O) copia outra tarefa de outra disciplina e é advertida pela professora)
- Patrícia (O)** Ah, professora...
- Professora 1** Prestem atenção! Aqui é um baralho que tem os pares. Por exemplo, *milk*. *Milk* é leite, *cow* é vaca. Então a gente vai juntar os pares. Eu vou por tudo bagunçado. Vocês vão olhar e vão ver se gravam para achar a carta correspondente.
- Patrícia (O)** Ah, para mim era virar.... (a aluna tenta mostrar como sabe as regras deste jogo, mas é interrompida)
- Professora 1** EU vou virar... eu vou desvirar, e vocês vão tentando achar os pares, tá?
- Patrícia (O)** Cada um vai ter sua vez?
- Professora 1** Cada um vai ter sua vez
- Maria (O)** Galinha com o quê? (a aluna Maria quer se certificar de como deve jogar. Há um desenho de um frango e o nome *chicken*.)
- Professora 1** A galinha bota ovo. (a professora quis dizer que a carta correspondente de *chicken* é *egg*.)
- Patrícia (O)** Ah, mas vamos sentar, né?
- Professora 1** Larga de ser preguiçosa, porque eu fiquei o dia inteiro em pé e não estou pedindo para sentar não.
- Patrícia (O)** Ah, não professora!
- Professora 1** Não senhora!
- Patrícia (O)** Jogar em pé?
- Professora 1** É sim senhora!
- Patrícia (O)** Ah...
- Professora 1** Essa menina parece aqueles meninos birrentos ainda.
- Patrícia (O)** ((Risos))
- Professora 1** Oh, Jesus. Pronto! Eu virei *gold fish*. *Gold fish* é peixe dourado, tá?
- Maria (O)** *Gold fish* é peixe dourado... (repetindo baixinho para si mesma)
- Professora 1** E aqui está dizendo que a gente tem de achar fish *bow*. Fish *bow* é o aquário para o peixe. Então a gente vai achar o aquário, tá?
- Maria (O)** *Gold fish* é peixe dourado... (repetindo novamente) # *Fish bow... fish bow...* achar o aquário.
- João (S)** ((gestos)) (João, o aluno surdo, sinaliza que não entende o que a professora explica. A professora não sabe como sinalizar a explicação para João e continua repetindo as palavras aquário e peixe)
- Professora 1** Aquário. Aquário. Peixe. Peixe. (A professora mostra as figuras para João. O aluno olha as palavras em inglês. A professora fala a palavra aquário, repete-a, mostra a figura correspondente e diz peixe. O aluno presta atenção, olha para as cartas e depois para a professora para ler os seus lábios e ver as figuras da jogada.)
- João (S)** ((gestos)) (o aluno João balança a cabeça, acenando positivamente, indicando

ter entendido.)
(O jogo continua)
Professora 1 Onde você acha que está o peixe? (A professora se dirige a Pedro (DM-O) que permanece quieto)
Patrícia (O) Uai, não sei...
Maria (O) Ah, professora, a gente tem que ir olhando sim... Todos assim... oh...
Professora 1 Não senhora....
Patrícia (O) Não... ué..
Professora 1 Bom! Tem, mas você vai ter sua vez... Vira uma carta e me fala se é...
(A aluna Maria desvira uma carta)
Professora 1 / Patrícia (O) [Não!
Professora 1 Põe ela lá. Desvira uma #
Patrícia (O) Ah, não! Estava diferente, professora!
Professora 1 Pronto! Pedro! # # (a professora espera o aluno Pedro escolher uma carta).
Isso aqui se chama jogo da memória. Vocês estão vendo cada carta que cada um está virando?. Prestem atenção.
Patrícia (O) Não mas eu sei, mas do que eu conheço é assim: a gente vai lá, tira uma carta, aí vai e pega a outra, se não for a mesma, aí a gente coloca no mesmo lugar...
Aí vai outra pessoa.
Professora 1 Não! Eu estou pegando para vocês acharem, porque se for cada um virar duas não tem graça...
Patrícia (O) Ah, bom...
Professora 1 Vai, vire a sua.... Eu fiz isso aí em todas as minhas turmas e todas deram certo assim..
Maria (O) Oh, professora eu peguei o... (a aluna não respondeu...)
Professora 1 Você pegou o OVO, não é o ovo que é do *gold fish*.
Maria (O) Oh, eu peguei o ovo?
Professora 1 / Maria (O) / Patrícia (O) ((Risos))
Patrícia (O) Tem de gravar...
Maria (O) Tem de gravar...
Professora 1 *Fish bow, fish bow* (professora mostra a carta ao aluno surdo). Aquário.
Aquário. O que ele esta falando? (perguntando sobre João para Maria).
Maria (O) Quatro?
Patrícia (O) Quatro...
João (S) ((gestos)) (o aluno João, gesticula)
Professora 1 É... quatro... Vira uma.... (Patrícia desvira uma carta, mas não forma um par)
Professora 1 Pedro!
Patrícia (O) Vira, Pedro! Para cá também. (a aluna aponta um outro lugar em que o outro aluno pode pegar cartas, e não apenas cartas que estão próximas dele.)
Professora 1 / Maria (O) / Patrícia (O) [Não!
(xxxx) # # (Todos observam o jogo de Pedro, sem dizer nenhuma palavra)
Maria (O) Pedro, você!
Patrícia (O) Não! É o João!
Professora 1 É ele... (a professora aponta para o João)
João (S) (João desvira uma carta...)
Professora 1 / Maria (O) / Patrícia(O) [Não! (A professora vai controlando os turnos, cada aluno vai desvirando uma carta para encontrar o par. Mais uma rodada se dá, até chegar no Pedro novamente.)
Professora 1 Vai, Pedro! Acelera!
Maria (O) Vamos embora, Pedro!
Pedro (DM-O) ((Risos))
Professora 1 O que você tirou, Pedro?
Pedro (DM-O) (xxxx)
Professora 1 Não! O quê que é isso? Vamos falar. Fala esse nome aqui, ó! *Woodpecker*!
Maria (O) Ah, pica-pau!
Patrícia (O) Hum!
Professora 1 Vai...
Maria (O) Agora sou eu!

Professora 1	É!
Patrícia (O)	Não porque ela nem...
Professora 1	MOSTRA... vai ter de mostrar. Fala <i>flower</i> !
Maria (O)	<i>Flower</i>
João (S)	(Murmúrio). (O aluno João murmura algo, movimentando os lábios ao ver a palavra <i>flower</i>).
Professora 1	<i>Seal!</i> # #
Patrícia (O)	É! <i>Seal!</i>
Professora 1	Ah, agora é o Pedro, vai Pedro. O que você tirou, Pedro? (O aluno mostra a carta para a professora.)
Professora 1	<i>Spider!</i>
Pedro (DM-O) / Patrícia (O)	[<i>Spider! Spider!</i> (os alunos repetem.)
	# #
Maria (O)	Galinha!
Professora 1	Vocês estão tirando as mesmas cartas, vocês estão vendo?
Pedro (DM-O)	Galinha!
Patrícia (O)	Agora é eu? (Maria tira uma carta)
Maria (O)	Galinha!
Professora 1	Vocês vão falar em inglês para mim. Que nome é esse?
Maria (O)	<i>Chicken!</i>
Professora 1	<i>Chicken!</i>
Patrícia (O)	<i>Chicken!</i>
Pedro (DM-O)	((Risos)) (Patrícia tira uma carta)
Patrícia (O)	<i>Bee!</i> (xxxx) (Os próprios alunos controlam os turnos). (No turno do Pedro, há comentários.)
Maria (O)	Vai, é o mesmo!
Patrícia (O)	Hum!
Professora 1	É!
Maria (O)	É outro! Vai, Pedro, você! Ele tirou o mesmo!
Professora 1	Você está tirando só esse, filho! (A aluna Patrícia tenta ajudá-lo)
Patrícia (O)	Vai, coloca lá de novo!
Professora 1	Presta atenção onde você está pondo a mãozinha!
Patrícia (O)	Vai!
Maria (O)	Tem um bicho aqui, ó! (a aluna Maria mostra a carta para a professora)
Maria (O)	<i>Squirrel!</i>
Patrícia (O)	<i>Squirrel!</i>
Professora 1	Que bicho?
Maria (O)	Ah, não esse negócio é tão difícil! Vai, Pedro! Rápido! Por aqui!
Pedro (DM-O)	((Risos))
Professora 1	Está do lado de cá, e vocês não estão achando, não estão não?
Patrícia (O)	Olha lá, vai para lá. (a aluna fala com Pedro)
Patrícia (O)	É o João!
Professora 1	É o João! Amor!
Patrícia (O)	Olhe lá! Arrume ali!
Maria (O)	Pegue aqui, João, pegue deste lado aqui! Está é aqui! (O aluno João escolhe uma carta)
João (S)	((gestos))
Professora 1 / Maria (O) / Patrícia (O)	[Não!
Professora 1	Vai, Pedro! (A professora sempre lembra o aluno Pedro de seu turno, fazendo comentários.)
Professora 1	Sem ser aquela que você acabou de tirar. (o aluno Pedro escolhe uma carta diferente)
Professora 1	(xxxx)! (xxxx)!
João (S)	((gestos)) (xxxx)
Professora 1	<i>Elephant!</i> Fala!
Maria (O)	<i>Elephant!</i>
Professora 1	Vai!
Patrícia (O)	((risos))

Maria (O) O ovo vocês sabem onde está, não é?
Professora 1 Hum!
Pedro (DM-O) ((risos))
Maria (O) Vai, Pedro! Vai por aqui!
Patrícia (O) De novo!
Professora 1 PEDRO, de novo, Pedro! Preste atenção no que você está virando! Que carta é essa?
Patrícia (O) Agora vamos acelerar, né?
Maria (O) Vai, João! Ai que raiva!
Patrícia (O) Ah não, professora! Acabou com a graça! (Patrícia reclama porque queria ter encontrado a carta)
Professora 1 Não! Mas vocês não viram as cartas! Olhe o tanto de carta! Eu tenho de dar outra, outra atividade ainda!
Patrícia (O) Então vai!
Professora 1 Espere aí! Eu tenho de explicar para ele. *Fish! Gold fish!* Olha a figura!
(A professora mostra as cartas para o aluno surdo, colocando-as lado a lado. A professora fala as palavras em inglês ao aluno João (S), e mostra as figuras).
Professora 1 *Fish! Gold fish!* Aquário, ta? (mostrando outra carta) *Gold fish* quer dizer o quê?
Maria (O) / Patrícia (O) [Peixe ...
[Peixe dourado. Peixe dourado.
Professora 1 E *fish bow* quer dizer o aquário.
(A professora continua com o turno; é a vez dela de jogar; ela continua tirando outras cartas para que os alunos comecem novamente a procurar outros pares; ela mostra a carta e diz:) *Circus! Circus!* O quê que vocês vão me achar? *Elephant!* Onde está o *elephant*?
Maria (O) / Patrícia (O) [*Elephant!*
Professora 1 (A professora mostra a carta ao aluno surdo e repete a palavra *elephant*. O jogo prossegue. Várias cartas são tiradas.)
Professora 1 *Circus!* Vocês vão me achar: *Elephant!* Onde está o *elephant*?
Professora 1 *Elephant!*
Patrícia (O) Espere aí, Pedro!
Professora 1 Não é possível! Vai!
Patrícia (O) Achei!
Professora 1 Aí, ela achou! Oh, *elephant, circus!* Fala comigo: *elephant!*
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [*Elephant!*
Professora 1 *Circus!*
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [*Circus!*
Professora 1 *Cow!*
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [*Cow!*
Professora 1 *Cow*, é o quê?
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [Vaca!
Professora 1 A vaca faz o quê?
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [Leite!
Professora 1 *Milk!* Vocês vão achar para mim o *milk!*
Maria (O) Viche!
Patrícia (O) *Então está para cá!* (A aluna Maria sinaliza a João, que é surdo sobre a palavra que procuram que é leite. Fala leite para que João lê seus lábios. João balança a cabeça positivamente.)
Maria (O) Leite! Leite!
Professora 1 Vamos lá!
Professora 1 / Maria (O) / Patrícia (O) Vai Pedro! (O aluno Pedro desvira uma carta!)
Professora 1 / Maria (O) [Não! (Outra rodada)

Patrícia (O)	Que bagunça!
Professora 1	Vai Pedro!
Patrícia (O)	Pedro!
Maria (O)	Pedro!
	(xxxx)
	# #
Maria (O)	Queijo!
Professora 1	Gente o leite está de lá! Vou dar uma chance para vocês!
Maria (O)	Vai você, rápido!
Patrícia (O)	<i>Mouse!</i>
Maria (O)	Vai! Vai você por aí, ó!
Patrícia (O)	É o Pedro!
Maria (O)	Pedro! Rápido!
Maria (O) / Patrícia (O)	[Não! (Os alunos desviram as cartas em seus turnos)
Maria (O)	<i>Seal!</i>
Patrícia (O)	Não!
Professora 1	Vocês não estão concentrando direito no jogo!
Patrícia (O)	Espere aí! Está bem!
Professora 1	Vocês estão virando as mesmas cartas vi(xxxx)..., três, quatro vezes!
Maria (O)	Vai!
Patrícia (O)	Vai, Pedro!
Professora 1	Este jogo chama-se jogo da memória e da concentração! Vocês não estão tendo isso!
Maria (O)	Cenoura!
Patrícia (O)	Banana! (Os alunos continuam fazendo seus turnos! À medida que desviram uma carta pronunciam o que está escrito. Às vezes falam em português, às vezes arriscam falar em inglês.)
	<i>Cat!</i>
Professora 1	Gato ainda não tinha virado!
Patrícia (O)	Achou! ((risos))
Patrícia (O)	Aí! Achou João! Vamos lá! O quê que é isso aqui? Em inglês!
Professora 1	<i>[Milk!</i>
Maria (O) / Patrícia (O)	<i>Milk!</i> e isso aqui?
Professora 1	<i>Cow!</i> (Os alunos encontraram mais um par.)
Maria (O) / Patrícia (O)	Pedro vamos participar! Você tem língua, você conversa!
Professora 1	((Risos))
Pedro (DM-O)	<i>Nut!</i> Quem gosta <i>de nut?</i>
Professora 1	Ah!
Patrícia (O)	<i>Squirrel!</i> Vocês vão me achar o esquilo, tá? <i>Squirrel!</i>
Professora 1	(A professora mostra a carta ao aluno surdo e repete a palavra <i>squirrel</i> .)
	A gente já sabe onde é que ele está!
	((Risos))
Maria (O)	Também vocês viraram vinte e quatro vezes, né?
Patrícia (O)	Éh!
Professora 1	Vamos lá! Que nome é esse?
Maria (O) / Patrícia (O)	<i>Squirrel!</i>
Professora 1	E isso aqui?
Patrícia (O)	<i>Nut!</i>
Professora 1	Pedro, quero escutar agora só você. O quê que é isso? <i>Nut!</i>
Pedro (DM-O)	<i>Nut!</i>
Professora 1	E isso aqui? <i>Squirrel!</i>
Pedro (DM-O)	<i>Squirrel!</i>
Professora 1	Você não fala junto com os outros, agora vai ficar falando sozinho! (Outro par de cartas é formado.)
	<i>Ball!</i>
Professora 1	<i>[Ball!</i>
Maria (O) / Patrícia (O)	Quem gosta de <i>ball</i> é a <i>seal!</i>
Professora 1	<i>Seal!</i>
Maria (O) / Patrícia (O)	O quê que é <i>seal?</i> Foca! Vocês vão me achar foca!
Professora 1	(Patrícia mais uma vez encontra o par de cartas.)

Patrícia (O) ((risos)) (O jogo continua)
Professora 1 O quê que é isso aqui?
Patrícia (O) Ai, ai! Aqui é que vai complicar!
Professora 1 O quê que é isso aqui?
Patrícia (O) É... *seal!*
Pedro (DM-O) *Seal!*
Professora 1 E isso aqui?
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) [*Ball!*]
Maria (O) *Ball!*
Professora 1 *Quem faz a web é a... é...*
Patrícia (O) Aranha!
Professora 1 *Spider*, né? Então vocês vão me achar a *spider*! Aranha! (A professora mostra a carta para o aluno surdo! A aluna Patrícia pega uma carta e não é seu turno.)
Patrícia (O) Sou eu?
Professora 1 Agora começa com o João! Você vai em todas!
Patrícia (O) Ah, não!
Pedro (DM-O) ((Risos)) (João encontra a carta no seu turno e entrega à professora. A professora o elogia!)
Professora 1 Muito bem João! O... Mauro do sexto ano, ele descobriu quase todas as cartas. (A professora se refere a um outro aluno surdo que tem muito boa memória para fazer este tipo de jogo.)
Maria (O) Ele fica oh! (Maria faz um gesto de que o aluno surdo é muito observador!)
Professora 1 Ele ficou só olhando!
Patrícia (O) É porque ele também não fala, né?
Professora 1 E vocês? Está vendo? Ele concentra... Vocês não estão concentrando! Vamos lá! Que nome é esse?
Patrícia (O) *Spider!*
Professora 1 E esse?
Patrícia (O) *Web!*
Professora 1 Agora vocês dois vão falar para mim! que nome é esse?
Maria (O) *Spider!*
Pedro (DM-O) *Spider!*
Professora 1 *E esse?*
Maria (O) / Pedro (DM-O) [*Web!*]
Patrícia (O) *Web!*
Professora 1 *Web!* Fala Pedro! *Web!*
Pedro (DM-O) *Web!* (A professora inicia mais um turno! Pega mais uma carta.)
Professora 1 Hã! *Dog!* *Dog* gosta de? *Bone!* *Bone* é osso! Vocês vão me achar o osso do cachorro. Está por aí. Vamos lá! Começa com o Pedro!
Maria (O) Vai Pedro! Aqui, oh! Vai rápido! (Maria indica ao Pedro o lugar onde a carta pode estar. Pedro escolhe uma carta e os outros alunos não vêem a carta.)
Patrícia (O) É quando a gente for, começa do outro... Deixa eu ver?
Professora 1 Mostra o que você tirou, Pedro!
Patrícia (O) *Bear!*
Professora 1 *Bear!*
Maria (O) Vai, você! (Maria gesticula e fala com aluno surdo avisando de seu turno.)
Patrícia (O) É você!
Professora 1 Não!
Maria (O) Pedro, só tem essa e essas. Essa, essa e essa. (O jogo está finalizando!)
Maria (O) Tira uma aí rápido! NÃO! Essa não, Pedro! (Pedro tira uma carta.)
Patrícia (O) Vai! O quê que é?
Pedro (DM-O) ((Risos))
Professora 1 Vira, Pedro, vira! Vira! Isso você tirou a (xxxx)
Maria (O) Vira!
Patrícia (O) Agora eu!
Professora 1 / Patrícia (O) [*Bone!* (Outra carta é escolhida!)]
Maria (O) Osso! Osso! (falando baixinho)
Patrícia (O) Ah! *Dog!*
Maria (O) Você já sabia!

Patrícia (O) Não! Tinha visto não!
Professora 1 Vamos lá! Como que eu falo osso?
Patrícia (O) [*Bone!*]
Maria (O) [*Bone!*]
Pedro (DM-O) [*Bone!*]
Professora 1 Como que eu falo cachorro?
Patrícia (O) [*Dog!*]
Maria (O) / Pedro (DM-O) [*Dog!*]
Professora 1 Hã!
 # #
 (O jogo continua!)
 # #
Patrícia (O) Ah, agora vai misturar!
 (xxxx) (A professora embaralha mais uma vez as cartas.)
Professora 1 Agora está mais simples! Tudo misturado... Aí! (A professora mistura as cartas restantes. Pega uma carta e um novo turno se repete.)
Professora 1 *Yarn!* *Yarn* é novelo, né? linha, fio! Quem gosta de fio e de mexer com o novelo. *Cat!* *Cat!* Quê que é *cat*?
Maria (O) / Patrícia (O) [Gato!]
Professora 1 Gato! Vocês vão me achar o gato! Quem é? Você!
Maria (O) Esse eu já tirei! (Os alunos fazem seus turnos! A professora sempre lembra o Pedro de seu turno.)
Professora 1 Vai, Pedro! É você!
Patrícia (O) Aí eu não vi o gato! (Mais um turno!)
Professora 1 Vai Pedro! Rápido!
Patrícia (O) Ah, não! Eu tirei um igualzinho!
Professora 1 É só falta de atenção! Está vendo? Você não está tendo atenção. Eu estou analisando vocês é nisso! Aí, achou Pedro!
 ((Risos))
Pedro (DM-O) Eu estava pensando em pegar este.
Patrícia (O) *Cat!*
Maria (O) Como é que eu falo gato?
Professora 1 *Cat!*
Pedro (DM-O) [*Cat!*]
Maria (O) / Patrícia (O) Como é que eu falo novelo?
Professora 1 [*Yarn!*]
Maria (O) / Patrícia (O) [(xxxx)!]
Pedro (DM-O) /jarn/ /jarn/ fala! (A professora corrige a pronuncia de Pedro)
Professora 1 [*Yarn!* (A professora corrige a pronúncia dos alunos pedindo que eles repitam a primeira sílaba da palavra *yarn*. Os alunos repetem e a professora já escolhe outra carta para uma nova rodada. A professora mostra a carta para cada participante e pede que cada um repita a palavra pronunciando corretamente.)]
Professora 1 / Patrícia (O) [*Flower!*]
Professora 1 *Flower* é flor. A flor... quem gosta de flor é a
Patrícia (O) *Bee!*
Professora 1 *Bee*, abelha. Vocês vão achar abelha.
Maria (O) Abelha! Onde hein?
Professora 1 Quem achou foi o Pedro! Então ELA começa com o turno. (Quem encontra uma carta, não é o próximo que tira começa um novo jogo. O jogador anterior é que tem a vez.)
Patrícia (O) Pedro, vai! (Pedro faz seu turno, depois João, depois Maria.)
Professora 1 Vai ela de novo na mesma. A outra está com o dedo aí...
Patrícia (O) Não eu queria ver. Você não viu? (Os alunos continuam o turno. E Maria encontra a carta nesta rodada.)
Professora 1 Achou! Muito bem.
Patrícia (O) Pois é, né? Eu tinha visto só que eu não lembrava.
Professora 1 Como é que eu falo abelha?
Patrícia (O) *Bee!*
Pedro (DM-O) [*Bee!*]
João (S) ((Gestos)). (João olha para a carta e gesticula algo.)

Maria (O)	<i>Bee!</i>
Professora 1	Como é que eu falo flor?
Patrícia (O)	<i>Flower!</i>
Pedro (DM-O)	[<i>Flower!</i>
Maria (O)	/'flawəel/ (A aluna Maria pronuncia a palavra flower com um /l/ no final e a professora a corrige, bem como a aluna Patrícia também a ajuda.)
Professora 1	<i>Flower!</i>
Maria (O)	/'flawəel/
Professora 1 / Patrícia (O)	[<i>Flower!</i> (A professora e a aluna Patrícia tentam corrigir a pronúncia de Maria, mais uma vez)
Professora 1	Fala! <i>Flower</i>
Maria (O)	<i>Flower!</i>
Maria (O)	((Risos))
Professora 1	Isso! (A professora escolhe outra carta. E começa-se mais um turno.)
Professora 1	<i>Chicken!</i>
Maria (O)	Agora o ovo!
Patrícia (O)	OVO?
Professora 1	Chicken! Galinha! A galinha bota... !
Maria (O)	Ovo!
Professora 1	<i>Egg!</i> Vamos...
Maria (O)	Agora é.... (João, o aluno surdo encontra a carta. Ninguém percebe.)
Patrícia (O)	Quem achou?
Professora 1	Quem achou?
Maria (O) / Patrícia (O)	[Foi ele!
Professora 1	Foi ele. Agora é o Pedro. Vai Pedro tira aí uma carta.
Maria (O)	Pedro tira aí você uma! Bem depressa! (Pedro faz seu turno bem vagarosamente, mas todos o apressam para uma jogada rápida. Pedro joga depois João que encontra a carta mais uma vez.)
Pedro (DM-O)	((Gestos))
Professora 1	Não! Vai Pedro!
	(xxxx) (O jogo continua. João joga e mais uma vez encontra a carta.)
Patrícia (O)	Oh!!!
Professora 1	Achou João! Estão vendo que vocês estão todos para traz, né? (Normalmente, depois que a professora recolhe o par de cartas, ela pergunta sobre as cartas. Mostra a figura para cada aluno repetir a palavra.)
Professora 1	Como é que eu falo ovo?
Patrícia (O)	<i>Egg!</i>
Pedro (DM-O)	[<i>Egg!</i>
Maria (O)	[(xxxx)
Patrícia (O)	Fala assim: <i>egg!</i> (Patrícia ajuda Pedro na pronúncia.)
Pedro (DM-O)	<i>Egg!</i>
Professora 1	Como é que eu falo galinha?
Patrícia (O)	<i>Chicken!</i>
Maria (O)	[<i>Chicken!</i>
Professora 1	[<i>Chicken!</i>
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O)	[<i>Chicken!</i>
Professora 1	Isso!
	(xxxx)
	(A professora escolhe mais uma carta. Mais um turno se inicia!)
Professora 1	<i>Monkey!</i>
Maria (O)	Macaco!
Professora 1	Monkey é macaco. Vocês vão achar a.... Banana!
Patrícia (O)	A é banana! Quem achou? (Quem achou anteriormente a carta foi o aluno João, então o aluno anterior a ele, é o próximo a começar a rodada, Pedro.)
Professora 1	Pedro! Vai!
Maria (O)	Vai Pedro, rápido! (Pedro não encontra a carta.)
Professora 1	Não! (Os alunos estão escolhendo as cartas cada um na sua vez. E alguém encontra a carta.)
	((Risos))

Professora 1 Como é que eu falo banana?
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) [*Banana!* (A professora chama atenção para a pronúncia)]
Professora 1 Banana!
Patrícia (O) *Banana!*
Professora 1 *Banana!* Fecha um pouco!
Professora 1 [/Bânana/
Maria (O) / Patrícia (O) [*Banana!*
Professora 1 Vai Pedro. *Banana!*
Pedro (DM-O) [(xxxx)
Professora 1 *Banana!* Fecha Pedro!
Patrícia (O) *Banana!*
Professora 1 Fala Pedro!
Patrícia (O) *É quase a mesma coisa!*
Professora 1 Fala macaco, então! *Monkey!*
Pedro (DM-O) *Monkey!* (A professora mais uma vez passa mostrando a carta por cada jogador para que eles repitam a palavra.)
Maria (O) *Monkey!*
Professora 1 *Gente usa ó!* (A professora aponta para a garganta para). Você não grita com os seus filhos não? Não tem filho ainda não? Não grita com os vizinhos? Para xingar? Põe a boca... a voz para fora.
Professora 1 ((Gestos)). (A professora mais uma vez escolhe uma carta!)
Professora 1 *Parrot!* É papagaio, né? Vocês vão achar para mim a *cracker*, que é a bolacha que ele come, cadê a bolacha *cracker*? (A professora mostra a carta para o aluno surdo e repete a palavra: bolacha! Os alunos estão jogando. João mais uma vez encontrar a carta.)
Patrícia (O) Hã!
Professora 1 Achou!
Maria (O) Ele fica olhando, você viu?
Professora 1 É! Então vamos lá. Como é que eu falo bolacha?
Maria (O) *Cracker!*
Patrícia (O) [*Cracker!*
Professora 1 *Cracker!* Fala Pedro!
Pedro (DM-O) [*Cracker!*
Professora 1 Como é que eu falo papagaio?
Patrícia (O) *Parrot!*
Professora 1 [*Parrot!*
Maria (O) [*Parrot!*
Pedro (DM-O) [*Parrot!* (Patrícia quase sempre responde primeiro o que a professora pergunta.)
Professora 1 *Vamos lá agora! Carrot* é a cenoura. Cadê o coelho? O coelho que gosta...de (xxxx) *rabbit. Cadê ele?*
Patrícia (O) Quem foi que achou? (Quem foi que achou quer dizer: Quem achou os pares na rodada anterior? Então, Maria responde apontando para João.)
Patrícia (O) Ah, tá! Então é o Pedro. Vai Pedro!
Maria (O) Vai Pedro, pega aqui! Coelho!
Pedro (DM-O) (xxxx)
Professora 1 Ele pega desconfiado!
Pedro (DM-O) ((Risos)) (Mais uma rodada. E alguém encontra as cartas.)
Professora 1 Achou! Como é que eu falo coelho?
Patrícia (O) *Rabbit!*
Maria (O) *Rabbit!*
Pedro (DM-O) *Rabbit!*
Professora 1 Como é que eu falo cenoura?
Patrícia (O) *Carrot!*
Pedro (DM-O) [*Carrot!*
Maria (O) [*Carrot!*
Professora 1 [*Carrot!*
Maria (O) [*Carrot!*
Professora 1 Pensa que você vai arrotar! *Carrot!*

Maria (O) *Carrot!*
Patrícia (O) ((Risos))
Maria (O) Só na segunda agora! (A professora começa mais uma rodada. Escolhendo outra carta. A professora mostra a carta aos alunos.)
Professora 1 Cheese! Quem gosta.... *cheese* é queijo. Quem gosta de queijo é o...
Maria (O) Ratinho!
Patrícia (O) *House!* (Patrícia diz a palavra errada)
Professora 1 *Mouse! Mouse!*
Patrícia (O) Oh, eu *house!* ((risos))
Professora 1 Quem achou!
Patrícia (O) É o Pedro! Foi ele que achou? Quem foi que achou? (Patrícia pergunta a Maria se havia sido o João que tinha feito a última jogada. Maria responde com a cabeça que sim.)
Maria (O) Pedro, rápido! (Pedro joga e pega a mesma carta novamente.)
Professora 1 Pedro de novo! Gente!
Patrícia (O) ((Risos)) Olha o jeito que ele joga!
João (S) ((Gestos)). (João mais uma vez consegue encontrar a carta. E a professora faz uma observação.)
Professora 1 Está vendo? Ele é que joga. Vocês não, vocês brincam! Como é que eu falo rato?
Patrícia (O) *Mouse!*
Pedro (DM-O) [*Mouse!*]
Maria (O) [*Mouse!*]
Professora 1 Como é que eu falo queijo?
Patrícia (O) *Cheese!*
Pedro (DM-O) *Mouse!* (Pedro dá a resposta trocada e Maria também)
Maria (O) [*Mouse!*]
Pedro (DM-O) ((Risos)) (Há poucas cartas na mesa, o jogo está quase acabando.)
Maria (O) Agora é na sorte!
Professora 1 *Tree! Tree* é árvore, quem gosta de árvore é o...
Professora 1 / Patrícia (O) [*Woodpecker!*]
Professora 1 *Woodpecker* que é o pica-pau! Vocês vão achar o pica-pau para mim.
Patrícia (O) Não sou eu não! Vai Pedro!
 (xxx)
Professora 1 Vai Pedro, tira uma carta. Qualquer uma!
Patrícia (O) Acertou agora!
 (xxxx)
Professora 1 Não! Ainda não! (O aluno João joga, mas não acerta desta vez.)
Professora 1 Vai sobrar para vocês duas!
Patrícia (O) ((Risos))
Professora 1 Achou! (Maria encontra um par.)
Maria (O) Viu!
Professora 1 Como é que eu falo árvore?
Patrícia (O) É... *tree!*
Maria (O) [*Tree!*]
Professora 1 Pedro, estou de olho em você!
Professora 1 / Patrícia (O) / [*Tree!*]
Maria (O)
Maria (O) / Patrícia (O) [*Tree!*]
Patrícia (O) É *tree?*
Professora 1 *Tree!*
Maria (O) [*Tree!*]
Patrícia (O) É *tree?*
Professora 1 É!
Patrícia (O) Agora...
Professora 1 Senão você vai falar *three* e fica parecendo número. *Three* é três.
Patrícia (O) Não eu sei! Mas tem gente que fala *three*...
Professora 1 Não *three* é outra... é outra palavra.
Patrícia (O) É o quê?
Pedro (DM-O) *Three* é....

Professora 1 *Three!*
Patrícia (O) *Three é one, two, tree; one two tree...*
Professora 1 *THREE! One, two, three!*
Patrícia (O) Mas o povo fala *tree*!
Professora 1 Mas é que eles não sabem pronunciar. Fala *woodpecker*!
Maria (O) *Woodpecker!*
Patrícia (O) [*Woodpecker!*]
Pedro (DM-O) [*Woodpecker!*]
Pedro (DM-O) / Patrícia (O) / Maria (O) ((Risos)) (Mais uma rodada!)
Professora 1 Fala: *bee!* Fala, Pedro, *bee!*
Pedro (DM-O) *Bee!*
Professora 1 Fala para mim agora: *honey!*
Pedro (DM-O) *Honey!*
Patrícia (O) *Bye, honey!*
Professora 1 Tá! (O jogo terminou, então.)
Patrícia (O) *Bye, bye honey!*
Professora 1 Tá bom! (o jogo terminou, então.)