

A INTERAÇÃO ENTRE DOIS ALUNOS SURDOS E UMA INTÉRPRETE DURANTE UMA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Tanitha Gleria

Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Odisséia

1. INTRODUÇÃO

Falar de língua estrangeira (LE) no contexto da escola inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)¹, é algo recente, desafiador e que merece nossa atenção. Sendo assim, neste trabalho propõe-se analisar dois alunos surdos² aprendendo inglês com uma intérprete de Libras³ em uma escola municipal de Goiânia. Segundo Figueiredo (2006, p. 30) “nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, escritos em português, L1 ou LM referem-se à língua materna; L2, à segunda língua; e LE, à língua estrangeira”. Com base nesse autor, ao levarmos em consideração alunos surdos aprendendo inglês em escolas regulares, entendemos que a LM é a Libras, uma vez que a língua de sinais representa a primeira língua da comunidade surda. Já o português representa a L2, pois é usada para se referir à língua que não é a língua materna dessa comunidade, mas que é usada como meio de comunicação, uma vez que é o português escrito a modalidade de comunicação mais facilmente partilhável por surdos e ouvintes. Por fim, entendemos o inglês como LE por ser a língua ensinada nas escolas, mas que não é o meio de comunicação no país em questão (Brasil).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB-96), Lei nº 9.394, estabelece, no seu capítulo V, toda uma prescrição sobre a educação especial. Nesse capítulo, ressalta-se o artigo 59º (p.19) que estabelece: “os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades

¹ O termo se refere a alunos com Necessidades Educacionais Especiais e tem sido usado pelo Ministério da Educação – MEC – para identificar os alunos especiais. Essa sigla ou expressão pode ser usada para referir-se a qualquer pessoa cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou dificuldades para aprender.

² “Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (DECRETO n.º 5626/2005). Como seu oposto, será usado o termo ouvinte, que se refere à pessoa que ouve.

³ Adoto a sigla Libras (Língua Brasileira de Sinais) para designar a língua de sinais brasileira e por ser este o seu nome oficial, segundo a Lei Federal de nº10. 436/2002 e o Decreto n.º 5626/2005.

especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Sobre o ensino de língua inglesa, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) (Brasil, 1998) que afirmam:

Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (PCN-LE, 1998, p. 38).

Quando a LDB estabelece que se deve assegurar aos educandos “métodos, técnicas, recursos para atender às suas necessidades”, como fica o ensino de língua estrangeira nesse contexto? Será que o uso de tecnologias facilitaria esse ensino de forma a atender às especificidades de cada aluno? Os livros didáticos amparam o professor que trabalha com alunos deficientes visuais, auditivos ou mentais? Os professores de LE estão sendo preparados, durante a graduação, para lidar com esses alunos?

Como se observa, tratar do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto da educação inclusiva é algo pouco comum e por isso o desafio. Em seguida, passamos para a fundamentação teórica que fornecerá uma reflexão sobre o processo educacional do surdo e seu desenvolvimento como indivíduo nesse ambiente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma vez que se objetiva analisar, sob uma perspectiva sociocultural, como é a aprendizagem de inglês de dois alunos surdos, auxiliados por uma intérprete, em escola municipal de Goiânia, um caminho teórico foi traçado. A princípio, apresentam-se algumas considerações acerca do surgimento da inclusão e de seus desdobramentos, bem como as leis que a norteiam. Em seguida, situa-se o aluno surdo nesse contexto, fazendo ancoragem na concepção de Vygotsky (1989, 1998) sobre a educação do surdo e em alguns pressupostos de sua teoria sociocultural, na qual os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, internalização e andaimes (*scaffolding*) serão discutidos. Finalizando, reflete-se sobre a importância do ensino de língua estrangeira em uma escola inclusiva com alunos surdos.

2.1 O SURGIMENTO DA INCLUSÃO, ALGUMAS LEIS E SEUS DESDOBRAMENTOS

No campo das políticas de inclusão, esse movimento inicia-se no Brasil pela influência de dois eventos mundiais: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a de Necessidades Educativas Especiais (Conferência de Salamanca). O primeiro aconteceu em 1990, em Jomtien (Tailândia), e teve como objetivo discutir o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade que atendesse a

todos os alunos. O segundo movimento foi um marco histórico: a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha, e que mais contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva porque, além de detalhar várias propostas sobre a necessidade de preparação da escola, do corpo docente, do espaço físico, do material didático, entre outros, incluiu os alunos excluídos socialmente oferecendo oportunidades de aprendizagem a todos (MITTLER, 2003).

No campo da educação, desde a promulgação da LDB-96, as escolas têm sido convocadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças, e o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003), implantado pelo MEC, tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais ao abordar a fundamentação filosófica, a organização do sistema educacional, a participação da família e o atendimento individualizado nessas escolas.

O Capítulo V da LDB-96 é dedicado à educação especial e os artigos 58º e 59º prescrevem a importância do atendimento educacional a pessoas com NEEs, preferencialmente em escolas regulares. A Libras passa a ser reconhecida como a Língua Oficial da Pessoa Surda, segundo a Lei 10.436, de 2002. Esse reconhecimento vem ampliando a demanda por profissionais intérpretes de Libras, que são aqueles que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmitem os pensamentos, as palavras e as emoções do sinalizador/comunicador/falante, servindo de elo entre duas modalidades de comunicação (DECRETO n.º 5626/2005).

Tanto a presença do intérprete quanto o ensino de inglês são garantidos por lei (DECRETO n.º 5626/2005; LDB/96) e o ensino de LE para alunos surdos deve ser visto como uma oportunidade de identificação e apropriação de valores culturais e sociais, ou seja, permite aos alunos uma abertura a outras culturas. Essa importância fica evidenciada na fala dos alunos surdos que, no questionário, responderam que gostam muito de estudar inglês.

2.2 A POSIÇÃO DE VYGOTSKY DIANTE DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Vygotsky (1989) foi quem iniciou uma exposição contra o oralismo e foi um dos primeiros autores do mundo a considerar a língua de sinais como uma língua natural de comunicação e o instrumento do pensamento dos surdos. Ele considerava a surdez uma deficiência causadora de maiores danos para o indivíduo justamente por atingir a função que o diferencia dos outros animais: a linguagem. E por que a surdez causa tantas consequências, se o surdo tem um canal (viso-manual) tão eficaz quanto o canal oral (auditivo-oral)? Para Vygotsky (1989), os problemas são decorrentes das questões socioculturais e a educação do surdo deve buscar a minimização desses danos. O autor chegou a prognosticar que no futuro a ideia de deficiência terminaria e que “surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes.” (GOLDFELD, 2002, p. 82). Será que esse futuro não é o que estamos vivendo hoje, a inclusão? A premissa mais importante do pensamento de

Vygotsky (1989) é a de que o desenvolvimento psicológico da criança se desenvolve na vida social e o mesmo acrescenta ser vital, para a criança com NEEs, participar de uma educação marcada pela promoção variada e rica de vivências sociais – e é esta a proposta da inclusão. Segundo Beyer (2006) e Goldfeld (2002)⁴, Vygotsky (1989) defende o atendimento das crianças com NEEs na escola regular e faz uma crítica à escola especial, comparando-a a um hospital, que privará a criança de interagir e se beneficiar das competências cognitivas de outras crianças, uma vez que os próprios colegas de sala de aula, o professor, o intérprete podem ter o papel de mediadores junto às suas zonas de desenvolvimento. Passamos agora a explicitar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, internalização e *scaffolding*.

2.3 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A teoria sociocultural, baseada nos trabalhos do psicólogo e pedagogo Lev Semyónovith Vygotsky e seus colaboradores, pressupõe que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas (FIGUEIREDO, 2006) já que é a aprendizagem que viabiliza o desenvolvimento mental. Vygotsky (1998, p. 75, grifos no original) 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*)”. Esse autor avança em sua teoria ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno é capaz de fazer de forma autônoma, ou seja, aquela capacidade ou função que ele já aprendeu e consegue fazer sem a assistência de alguém mais experiente) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que o aluno consegue realizar em colaboração com outra pessoa, ou seja, ele soluciona os problemas ou dificuldades pelo diálogo, interação, questionamentos, pistas que lhe são fornecidas) (VYGOTSKY, 1998; REGO, 1995).

No contexto escolar a intervenção na ZDP do aluno é sugerida pelo professor, que neste artigo se representa na figura da intérprete por ser ela que, por ter mais experiências, informações, e ainda a incumbência de tornar acessível ao aluno surdo todo o cotidiano da sala de aula de inglês, é reconhecida como o par mais competente.

Vygotsky (1998, p. 113) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” o que nos remete a outro conceito importante na teoria

⁴ Esses autores abordam especificamente os estudos reunidos no Tomo V – Fundamentos de Defectologia, das Obras Escogidas. Editora Pueblo Y Educación.

sociocultural: a internalização. Essa teoria implica a transformação de processos externos, concretizados nas atividades entre as pessoas, em um processo intrapsicológico, cuja atividade é reconstruída internamente (VYGOTSKY, 1998; REGO, 1995).

De acordo com a teoria vygotskiana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento: 1- regulação pelo objeto (o ambiente exerce influência na criança); 2- regulação pelo outro (a criança passa a desenvolver certas atividades com o auxílio de um adulto ou de um par mais competente); 3- auto-regulação (de forma autônoma, a criança consegue realizar as tarefas).

Durante as atividades realizadas nesse recorte, a transição da regulação pelo outro para a auto-regulação (internalização) é possibilitada pelas estruturas de apoio denominadas de *scaffolding* (andaimes, em português) e que ocorre na ZDP (WOOD, BRUNNER e ROSS, 1976; LANTOLF e APPEL, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000). Segundo esses autores, é o *scaffolding* que permite ao aprendiz realizar uma tarefa que estaria fora de seu alcance, com o auxílio de outra pessoa, ou seja, é a autonomia na execução de uma tarefa após o desmantelamento deste (SILVA, 1999). Tharp e Gallimore (1988) citado em Figueiredo (2006) apontam dois tipos de *scaffolding*:

- Assistência: quando o mais experiente ajuda o menos experiente (professor-aluno);
- Influência: quando a ajuda é recíproca e compartilhada (os próprios alunos).

É bom lembrar que no contexto da aquisição de LE com alunos surdos, o uso da LM e a L2 representam um *scaffolding* importante e que, embora o uso da L2 (língua portuguesa) seja predominante nessa aula de inglês para os surdos, ela não representa um impedimento para a aprendizagem de LE, pois, de acordo com Donato (2000), Antón e Dicamilla (1999) e Mello (2002), o uso da língua materna facilita a aquisição da língua estrangeira. Mello (2002) diz que o uso da língua materna é uma ferramenta importante para auxiliar os alunos na construção do significado da LE e, principalmente, para guiar suas ações na execução da tarefa, sendo também de grande valia para verificar alguma compreensão de léxicos ainda não internalizados pelos alunos surdos. Wood, Bruner e Ross (1976) consideram as interações tutoriais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra dentro da ZDP do aprendiz.

Como o principal objetivo deste artigo é examinar as principais implicações da interação entre a intérprete (par mais competente) e dois alunos surdos para a aquisição da LE (inglês), passo agora à metodologia e, posteriormente, à análise dos dados.

3. METODOLOGIA

Ao realizar essa pesquisa, optamos por recorrer aos métodos qualitativos de análise por se referir a várias estratégias que têm as seguintes características: coleta de dados, perguntas de pesquisa, pesquisadores, coleta de dados feita por meio de contato com os sujeitos, nos lugares onde eles normalmente passam seu tempo, tais como a sala de aula (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Essa escolha justifica-se por não se empregar as técnicas de observação participante e de entrevista intensiva da forma como são utilizadas nos estudos etnográficos, e também por que parte das perspectivas dos participantes para examinar os propósitos, os significados e as interpretações do ensino. Trabalhando dentro do enfoque qualitativo e, devido ao número pequeno de participantes, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, pois “é o estudo de um caso, no qual o pesquisador concentra-se em uma entidade singular dentro de seu contexto real” (JOHNSON, 1992, p. 75-76). O interesse, portanto, circunscreve-se àquilo que ele tem de único, particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Pelo fato de as pesquisadoras trabalharem na rede municipal de ensino, foi escolhida uma escola municipal, localizada na região sudoeste de Goiânia, no Setor União. Os sujeitos pesquisados – alunos da 8ª série (9º ano, atualmente) do turno noturno – fazem parte do EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e se situam numa faixa etária bem diversificada. Ao todo, são 34 alunos matriculados, sendo três de inclusão: dois surdos e um deficiente visual.

Frequentamos seis aulas entre os meses de setembro e novembro de 2008. A sétima aula foi destinada às entrevistas e à aplicação do questionário. Apenas duas aulas foram registradas em áudio, por limitações técnicas. Foram usados instrumentos como a gravação em áudio, a entrevista (oral e por escrito), com a finalidade de esclarecer e aprofundar algumas questões observadas, além do diário de campo, de que nos valem para registrar nossas impressões acerca de acontecimentos típicos desta sala de aula em particular. Neste artigo, utilizamos a transcrição de uma aula ministrada no dia 14 de outubro de 2008. Abaixo, expomos um quadro do ocorrido nas aulas que frequentamos.

DIA	CONTEÚDO DA AULA
REVISTA ODISSEIA – PPgEL/UFRN Nº 5 [jan–jun 2010] ISSN 1983-2435	

16.09.08	Uso do verbo modal “may” para solicitar permissão. Uso do livro didático Magic Reading.
23.09.08	Música: Imagine (John Lennon). Explicação da letra e de seu contexto.
30.09.08	Continuação da música: ouvir, cantar e debater sobre o texto da música.
14.10.08	Texto: “Have you been taking care of your planet?”. Discussão e questionário a responder (Aula selecionada para esse recorte).
28.10.08	Texto: Goiânia. Leitura do texto e explicações sobre o desenvolvimento da cidade. Responder ao questionário em seguida.
18.11.08	Estudo sobre o Thanksgiving. Alunos apresentaram pesquisas sobre essa data comemorativa.
14.10.08	Entrega de notas. Entrevista com a professora, com a intérprete e com os alunos surdos.

3.2 OS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo dois alunos surdos e uma intérprete inseridos numa sala de aula regular com alunos ouvintes e a professora de inglês. O foco será dado a esses três participantes (intérprete e dois surdos) para entendermos como ocorre a interação e a aprendizagem de língua inglesa nesse contexto. Para preservar suas identidades, serão usados os pseudônimos escolhidos por eles. O quadro a seguir fornece maiores informações sobre os participantes deste estudo.

<i>NOME</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>OBSERVAÇÕES</i>
Alice	Intérprete	É formada em pedagogia, especialista em direitos humanos, alfabetização e psico-pedagogia. Trabalha com educação há 22 anos e com ensino e tradução de Libras há três anos.
Eliana	Aluna surda	É casada com Elias. Ela perdeu a audição antes de completar dois anos de idade. Estuda inglês há três anos. Com exceção do esposo, apenas a mãe sabe Libras (tem mais dois irmãos que não são surdos). Na língua inglesa, diz que acha mais importante aprender o léxico, pois, conforme explicado por ela, “é mais fácil traduzir para Libras”.

Elias	Aluno surdo	É casado com Eliana. Ele perdeu a audição antes de completar três anos de idade. Estuda inglês há três anos. Com exceção da esposa, apenas a mãe sabe Libras (tem mais quatro irmãos e nenhum é surdo). Acha mais importante aprender o vocabulário da língua inglesa.
-------	-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A pedido das pesquisadoras, à medida que a intérprete fazia os sinais em Libras, ela também falava/oralizava tanto a sua fala quanto a dos dois alunos surdos e, para a transcrição, foi utilizado o seguinte código: [] para comentário das pesquisadoras. Ressalta-se que, apesar de existir o ASL (*American Sign Language*), que é a língua de sinais para os surdos nos Estados Unidos, aqui no Brasil, na sala de aula de inglês, a língua de sinais usada é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Para se referirem às palavras em inglês durante a discussão do texto, faz-se o apontamento e sua respectiva tradução em Libras ou datilologia (soletração de uma palavra usando o alfabeto manual de Libras).

4. ANÁLISE QUANTO À TEORIA VYGOTSKIANA

A tarefa da aula consistia na leitura e discussão de um texto intitulado “Have you been taking care of your planet?”, no qual os alunos discutiam o que o homem tem feito para destruir o planeta, bem como maneiras de salvá-lo. A intérprete e os alunos surdos começam a discutir a primeira questão que solicitava: “Quais são as ações do homem que estão acabando com o nosso planeta?”. No recorte A, o aluno Elias questiona a professora/intérprete sobre uma frase em inglês presente no texto.

Recorte A

- A01 Elias [Aponta para a frase no texto “cut down trees” e pergunta o que é.]
- A02 Alice É cortar. Em português. [faz o sinal]
- A03 Elias [Parece não compreender.]
- A04 Alice C-o-r-t-a-r. [Alice soletra a palavra] Cortar as árvores. Cortar. [sinal]
- A05 Elias [Repete o símbolo duas vezes olhando para a folha]
- A06 Elias [Ao escrever no caderno, escreve “cuidar” ao invés de “cortar”.]
- A07 Alice Cuidar não. É cortar. C-o-r-t-a-r. Árvore.

Em A01, Elias quer saber o que significa a frase “cut down trees” que aparece no texto. Essa fala pode ser considerada um exemplo de *scaffolding*, que, segundo Wood, Bruner e Ross (1976), é entendido como um apoio cognitivo dado a um aprendiz (no caso, Elias) menos capaz por um indivíduo mais capaz (Alice). É justamente o apoio oferecido quando Elias solicita a ajuda de Alice.

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

Já em A05, registra-se um exemplo de fala privada que, conforme Vygotsky (1998) representa um “pensar para si próprio”, que pode se manifestar como um sussurro. A repetição do sinal duas vezes para si, sem a solicitação da professora ou da intérprete, pode ser interpretada como fala privada, tendente à internalização. Nos recortes A06 e A07, Elias erra quanto à grafia da palavra “cortar”, escrevendo, em seu lugar, “cuidar”. Mais uma vez, ele recebe a ajuda de Alice que soletra a palavra bem devagar (uso de L2).

Agora, passamos para o recorte B, momento em que temos a participação de Elias, de Eliana e da intérprete. O foco é a seguinte questão: “Retire do texto, em Inglês, 04 palavras cognatas”. O diálogo inicia-se com a explicação da intérprete sobre o que é palavra cognata. Em seguida, ela fornece exemplos.

Recorte B

- B01 Alice Igual. Igual no português. [apontando para a palavra “cognata”, Alice sinaliza]
- B02 Elias [Não consegue entender.]
- B03 Alice Agora você vai procurar aqui no texto.
- B04 Elias O quê? Procurar?
- B05 Alice É, procurar. Procurar no texto palavra igual no português. Procura. Pode olhar.
- B06 Eliana Procurar palavra igual no português?
- B07 Alice Isso, certo. Igual no português.
- B08 Eliana Essa aqui?

- B09 Alice Qual? Qual é igual no português?
- B10 Eliana [mostra uma palavra do texto].
- B11 Alice Não. Está errado. Você tem que achar palavras que parecem com o português. Por exemplo, [Alice escreve a palavra “dictionary” na folha] essa palavra parece com qual no português. É igual a quê?
- B12 Elias Dicionário.
- B13 Alice Então. Você vai procurar aqui, igual. Qual que é igual?
- B14 Elias [Aponta para “dictionary”]
- B15 Alice Essa aqui não tem aqui não. Outra. Outra.
- B16 Elias [Fica parado, aparentemente sem entender, olhando para a intérprete]
- B17 Alice Olha, tem que procurar palavras iguais no português. Por exemplo, vou dar o mesmo exemplo, “dictionary”. Igual o quê?
- B18 Elias [Não responde].

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

O modelo fornecido é a palavra “dictionary” (B11). Ao perguntar com qual palavra ela se parece em português, prontamente Elias responde que é “dicionário” (B12). Mas, posteriormente, este não consegue achar modelos no texto e aponta para a palavra “dictionary”. Quando a intérprete explica novamente o exercício, com o mesmo exemplo (B17), Elias não responde o que é (B18). Se em B12 ele havia respondido, porque agora, no recorte B18, ele não responde? A princípio, pode-se inferir que não houve uma internalização, pois ele já havia dito que “dictionary” corresponde a “dicionário”, mas não o fez aqui. Provavelmente, ele teve essa atitude por não estar entendendo o exercício, ou por estar cansado ou ainda por não ter acertado.

Ainda sobre o exercício que solicitava encontrar palavras cognatas, em inglês, no texto, Alice volta-se para Eliana, que consegue completar o exercício. Como Elias parece ter desistido (como mostrado no recorte B), ele observa a conversa entre as duas e, posteriormente, começa a fazer sugestões.

Recorte C

- C01 Eliana [Aponta para 'plant']
- C02 Alice Isso. [apontando] é o que?
- C03 Eliana Árvore.
- C04 Alice Não. Plant [apontando] não é árvore. É plantar.
- C05 Eliana Plantar. Plantar.
- C06 Alice Isso. Agora outra. Olha, são quatro. Faltam duas. [enquanto isso volta para Elias]
- C07 Elias [aponta para planet]
- C08 Alice É, planeta. Olha. [escreve 'planet' ao lado da já escrita palavra "planeta"]. Não é igual? Não se parecem?
- C09 Elias Não. O "a" é diferente.
- C10 Alice Mas é só o "a" que é diferente, por isso se parecem.
- C11 Eliana [aponta para "protect"]
- C12 Alice Isso. Protect é o que?
- C13 Eliana [sabe o que significa, mas não sabe o sinal]. Como é em libras?
- C14 Alice Proteger.
- C15 Eliana Proteger. P-r-o-t-e-g-e-r. Protect.
- C16 Alice Certo. Protect.
- C17 Elias [aponta para "use"].
- C18 Alice Usar. Certo. Use.
- C19 Elias Usar. [apontando]
- [momento de silêncio]

C20	Elias	Protect [apontando]
C21	Alice	Isso. Protect é o que?
C22	Elias	Proteger.
C23	Alice	Proteger. Certo. Muito bem.

O uso de LM e L2 como um *scaffolding*, uma alavanca, para a aquisição da LE ou até mesmo o contrário, evidencia-se nos segmentos de C01 a C05. Eliana consegue achar mais um exemplo de cognato ao apontar para “plant” (C01), mas quando Alice pergunta o que é, para verificar se ela é de fato um cognato, Eliana responde “árvore” (C03). Alice então a corrige quanto à tradução da palavra “plant”, mostrando o sinal de “plantar” (C04). O que se observa aqui é que o uso da LE ajudou Eliana a aprender a LM com a correção e, em seguida, a internalização do sinal. O segmento que se segue, o C05, representa um exemplo de fala privada assim como ocorreu em A05.

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

No segmento C07, há indícios de que Elias tenha internalizado todas as explicações de Alice, já que ele começa a mostrar palavras presentes no texto e que são cognatas. Todos os exemplos de *scaffolding*, “tais como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, pedir sugestões, dar sugestões” (FIGUEIREDO, 2003, p. 145), e que ocorre na ZDP, resultaram em uma internalização, pois houve uma transformação de processos externos, concretizados nas atividades entre as pessoas, em um processo intrapsicológico, em que a atividade é reconstruída internamente. C07 (“planet”), C17 (“use”) e C20 (“protect”) mostram essa internalização, pois Elias conseguiu compreender o significado de palavras cognatas, ao fornecer três exemplos.

De uma forma geral, observa-se que tudo começou com a explicação da palavra ‘cognato’, ou seja, a atividade é regulada pelo objeto (a palavra desconhecida). Os alunos são agora regulados pelo outro, dependendo da ajuda de Alice para conseguir entender o exercício. Ao fazê-lo com excelência,

eles passam a ser auto-regulados, pois os conceitos foram internalizados. Ao passarem de regulados pelo outro para auto-regulados, os alunos entendem o que é para fazer e acham os outros exemplos sem a intervenção de Alice (salvo quando ela percebe algum erro de grafia ou sinal). Os exemplos que Alice forneceu serviram como uma mediação para regular o pensamento externo em interno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, com este estudo, que os alunos surdos inseridos numa escola inclusiva, conseguem (e podem) aprender a língua inglesa e que, pelo oferecimento de *scaffoldings*, a aquisição da língua inglesa e também da L2 e de Libras foram possíveis. Por isso a importância do aluno surdo conviver com sua comunidade surda para primeiro construir sua fala (Libras), identidade e cultura. Com esta pesquisa, destaca-se que os alunos têm um posicionamento ativo, participante na discussão do texto com a intérprete.

Desde já, destacamos que a prática do professor de inglês na escola inclusiva com alunos com NEEs tem nos incomodado sobremaneira. Será que sabemos lidar com o inusitado, com o novo? Seria isso um desafio para o professor de língua inglesa? Pode-se dizer que sim. E mais, não só para o professor de LE, como também para o intérprete e qualquer outro profissional, pois a inclusão envolve, em qualquer perspectiva, não só a pedagógica, uma mudança de paradigmas.

Isso implica que, nós, professores, devemos mudar, repensar, refletir concepções que estão “cristalizadas” e que não é tarefa fácil mudar algo tão enraizado em nossas práticas, pois isso gera medo, insegurança e desconforto

Inclusão não é mudança ou transferência dos alunos com necessidades educacionais especiais de uma escola especial para uma escola inclusiva (regular). Não é simplesmente jogá-los neste novo espaço. É um processo complexo, conforme afirma Mantoan (2003, p. 17):

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

Almejamos que a experiência aqui relatada possa ser associada a outras experiências de semelhante linha de ação e se transforme em um convite a outros professores e pesquisadores que

se dedicam ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira numa educação inclusiva e com alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

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

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

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP, 2003.

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

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

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.125-157

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, I.M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA*, n. 11, p. 39-51, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et. al. (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

Tanitha Gleria é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora de inglês no SESC Cidadania e na Rede Municipal (Escola Municipal Monteiro Lobato) e já foi coordenadora em duas unidades da escola de idiomas Instituto Chicago. tanithagm@yahoo.com.br

Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora Associada II na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, etnografia da comunicação e metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada. mcfcd@letras.ufg.br