Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade

Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and Activity Research

Volume 1 | Número 1 | Ano 2019

ISSN 2596-268X

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA "INCLUSÃO" ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS

Curricular adaptations in the "inclusion" of deaf students: collaborative interventions

Lucineide Machado Pinheiro[1]
Sueli Salles Fidalgo[2]

Resumo

As adaptações curriculares, no contexto da educação inclusiva, configuram-se como percursos diferenciados, que visam atender as particularidades de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam o conteúdo escolar, de forma significativa. Esse estudo, parte de uma pesquisa de doutorado concluída, objetivou investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados. Apoiado na Teoria Sociohistórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934), contou com o aporte teórico da política nacional de ensino-aprendizagem e de autores como Fidalgo (2006, 2013, 2018) e Lacerda (2006), que discutem a problemática da inclusão. Ancorado na Metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Magalhães, 2011), os dados foram produzidos mediante observação das aulas de três professores, em salas que possuem alunos surdos matriculados, além da aplicação de entrevista e sessões reflexivas. A interpretação dos dados indicou a ausência das adaptações curriculares e a dificuldade do professor em implementar as políticas públicas que as recomendam. Apesar disso, sinalizaram que a relação colaborativa entre os participantes, contribui para o desenvolvimento das adaptações curriculares, embora seja prioritário investir num processo formativo inicial e contínuo de qualidade.

Palavras-Chave: Adaptações Curriculares; Inclusão; Surdos; Pesquisa Crítica de Colaboração; Teoria Sociohistórico-Cultural.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Email: lucineidepinheiro@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.Email: susadalgo@gmail.com

Abstract

Curricular adaptation within and for inclusive education are considered flexible and different paths taken by educators in order to meet specific learning needs of students so as to ensure that everyone in the classroom has a chance of learning the school content proposed. This study is part of a doctorate investigation that was concluded and aims at researching if and how curricular adaptations have been implemented in regular school in which deaf students have been enrolled. Supported by the Sociocultural-historical Theory (Vygotsky, 1924-1934), the study is also theoretically based on Brazilian National Policy for the education of students with disabilities or with specific educational needs and on works by authors such as Fidalgo (2006, 2013, 2018) and Lacerda (2006), who have been discussing inclusion for some time. Methodologically speaking, it is based on Critical Collaborative Research – PCCol (Magalhães, 2011), and its data have been produced by means of lesson observation of three teachers whose groups have deaf and hearing students. Besides this instrument of data production, the teachers also participated in reflective sessions (Magalhães, 2006) and interviews. Data interpretation indicates that schools lack curricular adaptation and teachers show difficulty to put such educational policies into practice. It also indicates that it is vital to invest in qualitative teacher initial and continuous education. In collaboration with the researcher and teacher educator, the data signal to the implementation of initial curricular adaptation.

Keywords: Curricular Adaptations; Inclusion; Deaf Students; Critical Collaborative Research; Sociocultural-historical Theory.

1. Introdução

A educação escolar de todos os alunos está atrelada ao currículo que, em sua essência, é uma forma de organização do conteúdo e do percurso a ser realizado pela comunidade, para a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Ele se constitui como elemento potencializador na formação dos educandos. Tem como ponto de referência o projeto político pedagógico e deve ser perpassado por iniciativas, que conduzam ao desenvolvimento de práticas inclusivas (BRASIL, 2003).

Tratando-se em particular da inclusão escolar dos alunos surdos, o que se observa, é que as iniciativas por vezes implementadas e que não estão necessariamente relacionadas ao currículo, dizem respeito à inserção do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras em sala de aula. Sem desconsiderar a relevância da atuação desse profissional, Góes (2004) comenta

que, para a inclusão escolar ser bem sucedida, são necessários projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes. Visão similar assumia Vygotsky quando, em meados da década de 1920, dizia ser necessário trilhar um caminho diferente do comumente percorrido pelas escolas comuns para que a educação do aluno com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs fosse exitosa.

Para Vygotsky ([1924] 1997, p.12), "a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo “defeito” [termo usado pelo autor para se referir à deficiência que, na Rússia, é estudada pela área da *Defectologia*] não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares “normais”, mas uma criança que se desenvolveu de outra maneira". Segundo o autor, esse desenvolvimento se dá por uma maneira indireta, ou seja, "quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais que a resposta inicial se revela insatisfatória” (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 182).

Nessa direção, é essencial que os pressupostos norteadores da educação inclusiva sejam concretizados em todas as suas dimensões, por meio de ações efetivas tais como: programas de formação de professores, infraestrutura adequada, material didático de qualidade, práticas pedagógicas que atendam a todos em suas peculiaridades e alterações no delineamento do currículo (FIDALGO, 2018; LACERDA, 2006; GÓES, 2004). Caso contrário, a escola continuará inserindo o aluno em sala de aula, como se a presença física dele, materializasse a acepção do termo incluir.

Ao se falar em currículo na educação inclusiva, queremos destacar que não significa recriá-lo, com supressão de conteúdos ou eliminação de disciplinas, como se os alunos com NEEs, não pudessem aprender como os demais. Ao contrário, trata-se de adequá-lo, considerando as especificidades desses alunos, focalizando as suas capacidades (e não o que lhes falta) e a zona de desenvolvimento proximal - zdp; que é definida em termos Vygotskyanos, como a distância entre o nível de aprendizagem real e o nível de aprendizagem potencial.

As adaptações curriculares propostas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC -, nesse sentido, configuram-se como possibilidades de atuar diante das dificuldades dos alunos (BRASIL, 2003). O que se almeja, “é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno, e não o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2003, p. 38). O que se pretende com tal proposta, é que a escola se adapte ao aluno, de modo a oferecer-lhe as condições fundamentais para o seu acesso e permanência. Ou seja, em prol de uma educação de qualidade para todos.

Da mesma forma, Vygotsky ([1924]1997) aponta o caminho da compensação como um modelo educacional. Para ele, a compensação se refere à luta social em organizar o meio para receber a criança com NEE e prover todas as formas para o seu desenvolvimento. Em Vygotsky, "o social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica" (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1102). Dessa forma, Vygotsky sobreleva a importância do social e se contrapõe a falsa ideia de que existe compensação biológica do "defeito". Para ele, "os problemas da educação das crianças com deficiência só podem ser resolvidos como um problema da pedagogia social. A educação social (...) é o único caminho cientificamente válido e de ideias corretas" (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 81).

Por isso a importância em proporcionar um meio sociocultural (no caso desse trabalho, uma escola), com condições favoráveis para que o indivíduo se desenvolva, pois "a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada ao modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais" (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1102).

Diante do exposto, consideramos importante investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados.

2. Metodologia

Apoiado da Teoria Sociohistórico-Cultural (TSHC) de Vygotsky (1924-1934), esse trabalho conta com o aporte da política nacional de ensino-aprendizagem e de autores como Fidalgo (2006, 2013, 2018) e Lacerda (2006), que discutem a problemática da inclusão. Encontra-se também ancorado na Metodologia Qualitativa da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2006), somado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD; BRONCKART, 2006), utilizado para organizar a discussão pela perspectiva da materialização linguística dos ideais de inclusão ou de exclusão vivenciados nas escolas.

A PCCol enfoca o trabalho com educadores, razão pela qual tem sido aplicada por colaboradores e pesquisadores em instituições escolares. Está alicerçada na Teoria Sociohistórico-Cultural de Vygotsky, bem como em estudos que adotam essa vertente (MAGALHÃES, 2011). Nesse arcabouço teórico, a linguagem é fundante. Ela é o instrumento central, a partir do qual o sujeito entra em contato com a cultura e organiza suas experiências. É sob a mediação da linguagem que ele constroi relações e se humaniza; organiza o pensamento e o

expressa através da palavra, que tem o poder de significar o mundo, como reflexo da ressignificação do outro, nas interações sociais (VYGOTSKY, [1934] 2009).

Optamos por essa metodologia de pesquisa porque propomo-nos a atuar como pesquisadores-participantes no lócus de investigação, com o intuito de intervir para, juntamente com os demais participantes, transformar situações contextuais que necessitem de novas perspectivas. Dessa forma, compartilhamos do pensamento de Magalhães (2006) quando diz que o processo de intervenção se traduz em colaboração. Isso significa que embora o pesquisador seja o organizador do espaço de reflexão crítica em que ele e o professor-participante atuam de formas diferentes e com responsabilidades diferentes, ambos colaboram, analisam e compreendem os sentidos e significados (VYGOTSKY, [1930]1991) veiculados nos conceitos e práticas desenvolvidas, de modo a encontrar respostas para a problemática vivenciada.

Vygotsky, na procura por um elemento de análise para a relação entre pensamento e linguagem, encontra o *significado* da palavra. Para ele, o significado é a unidade que reflete de forma mais simples esta relação. “O significado é uma unidade indecomponível de ambos os processos” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 398). Não é um fenômeno só da linguagem ou do pensamento. A palavra só existe porque é constituída de significado. E este é construído pela própria palavra – em ações colaborativas – e internalizado, embora essa internalização seja um processo único e diferente para cada ser humano. Por isso, o autor difere significado e sentido, o último sendo particular, relativo ao pensamento de cada indivíduo.

Segundo Vygotsky ([1934] 2009, p. 398) “(...) o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento”. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento – um fenômeno discursivo e ao mesmo tempo intelectual.

No entanto, com base nos estudos de Paulhan, Vygotsky ([1934] 2009), diz-nos que o sentido da palavra prepondera sobre o seu significado e está intrinsecamente relacionado ao processo da linguagem. A palavra impulsiona, na consciência, vários fatos psicológicos que originam o sentido que, por sua vez, é dinâmico, fluido e contém várias zonas. “O significado nada mais é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa” que a palavra adquire no contexto da fala por um determinado grupo (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 144). Já o sentido, é um aspecto psicológico da fala. Uma forma de compreendermos a fala pelo viés psicológico, a partir da internalização dos significados socialmente construídos, visto que o indivíduo constitui sua subjetividade em ação e interação sociais.

O sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que surge. Quando mudam os contextos, consequentemente, alteram-se os sentidos. Os significados, no entanto, são mais estáveis, levando mais tempo para serem modificados e requerendo que essas mudanças sejam construídas socialmente. Segundo Vygotsky ([1934] 2009), o significado, como consta no dicionário, é comparável a uma pedra na construção do edifício do sentido e tem o potencial de se realizar no discurso.

Para a produção dos dados desse trabalho, realizamos a observação vídeogravada das aulas de três professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Fundamental II, em duas escolas públicas de São Paulo, em salas que possuem alunos surdos matriculados, entre os anos de 2015 e 2016. Além disso, desenvolvemos Sessões Reflexivas (SRs) com os participantes, após a observação das aulas. As SRs se caracterizam como espaços de discussão que possibilitam aos interagentes – agentes envolvidos na atividade da linguagem - acolher e analisar as representações, posicionamentos e ações dos outros de forma colaborativa. Na PCCol, esses espaços são guiados por dois objetivos principais: organizar a argumentação para discutir a prática do professor, com foco no aprendizado dos alunos, avaliar a teoria que embasa as ações, bem como negociar colaborativamente a construção de novos conhecimentos (MAGALHÃES, 2006).

Escolhemos investigar a disciplina de Língua Portuguesa porque ela é fundamental para a leitura e escrita, bem como para que os alunos tenham acesso ao conhecimento das outras disciplinas. Denominamos, de forma fictícia, a primeira instituição de “Escola A” e a segunda instituição de escola “B”. Na escola “A”, observamos a aula da professora Juliana, que tem duas alunas surdas em sala de aula. Na escola “B”, observamos a aula do professor Artur, que tem dois alunos surdos em sala de aula, e a aula da professora Suzana, que tem quatro alunos surdos. É importante esclarecer, que todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios.

Os dados foram produzidos com vias a responder à seguinte pergunta de pesquisa: “As adaptações curriculares, propostas pelo Ministério da Educação MEC, têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados?”

Quando terminamos a etapa de produção dos dados, realizamos a transcrição das aulas gravadas e das sessões reflexivas. Como categorias de análise, recorremos ao contexto de produção e ao conteúdo temático, categorias propostas por Bronckart (2006). O quadro 01, a seguir, exemplifica o conteúdo temático. O tema é retirado das perguntas de pesquisa, a categoria de sentido é derivada de Vygotsky e os exemplos são as falas dos participantes.

Quadro 01: Exemplo de conteúdo temático – dados da entrevista com a professora Juliana

Tema	Sentido	Exemplo
Fatores para as adaptações curriculares	(des) conhecimento dos PCN – Adaptações Curriculares	*Lucineide 09: Você conhece as adaptações curriculares propostas pelo MEC, específicas para os alunos surdos?* *Juliana 09: Não, nunca me foi passado nada disso.*

Fonte: PINHEIRO (2018, p. 250)

Tendo esse arcabouço metodológico por base, demonstramos a seguir como os dados revelam tanto as dificuldades de implementação das políticas públicas referentes à adaptação curricular, por falta de formação docente, quanto a possibilidade de ressignificação das práticas escolares por meio da colaboração.

3. Discussão e Resultados

Os dados analisados mostram que, como indicado por Vygotsky ([1924] 1997), a escola, de forma geral, deve se adaptar para receber o aluno, e não o contrário. Outros resultados encontrados revelam que, devido à falta de formação apropriada, as adaptações curriculares não têm sido implementadas. Os professores sequer conhecem o documento norteador e se sentem apreensivos frente à necessidade de implementar as adaptações curriculares, como demonstra os excertos dos quadros 01 e 02. No quadro 01 (acima), por exemplo, a professora Juliana relata que não conhece as adaptações curriculares propostas pelo Ministério da Educação.

E no quadro 02, percebemos que a professora não desenvolve as adaptações curriculares, porque não dispõe de formação apropriada.

Quadro 02: Oferta de formação contínua insuficiente – dados da 1ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana.

Tema	Sentido	Exemplo
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Oferta de formação contínua insuficiente	*Lucineide 36: E o Estado, oferece algum curso, alguma formação?* *Suzana 36: Eles ofereceram algum tempo atrás curso de Libras fora do horário. Mas você acha que só isso funciona?*

		Lucineide 37: Não. Só curso de Libras não.

Fonte: Pinheiro (2018, p. 265)

A oferta de formação contínua, quando disponível, é incipiente e não atende às necessidades dos professores que atuam com a diversidade de alunado. Suzana comenta que a formação oferecida pelo Estado de São Paulo contempla cursos de Libras, consoante ao que assegura o Decreto Nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei Nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002) – que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Em outras palavras, a formação oferecida trata da inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação, fundamental para a construção de um processo de ensino-aprendizagem, significativo que valorize as experiências dos alunos surdos e seus diferentes modos de apreensão do mundo. No entanto, só esse curso como cumprimento de lei, não é suficiente para preparar o professor.

Sem formação apropriada, o professor desconhece como e que tipo de adaptação curricular poderia implementar, conforme demonstra a fala de Suzana, no quadro 03. Por essa razão, é comum se sentirem despreparados diante da nova situação que se apresenta, relativa à inclusão dos alunos surdos.

Quadro 03: Falta de (in)formação para desenvolver as adaptações curriculares – dados da 1ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana.

Tema	Sentido	Exemplo
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	Falta de (in)formação para desenvolver adaptações curriculares	*Lucineide 46: E quando você tava pensando essa aula, você pensou em alguma ação em direção aos alunos surdos? Em alguma adaptação? Mesmo sem conhecer o documento? (...)* *Suzana 46: Não, porque eu não sei o que fazer. Eu honestamente eu não sei o que fazer pra eles. Como adaptar? Eu sei que eles são mais visuais, né? Mas como?*

Fonte: Pinheiro (2018, p. 263).

Nesse contexto, os professores, assim como os alunos, são partícipes de uma inclusão excludente, visto que são também vítimas de um processo ideológico fragmentado em curso (FIDALGO, 2018). Listando argumentos a respeito do que chama de inclusão excludente, Fidalgo (2018, p. 144) afirma que:

> Os professores, sem a devida formação para trabalhar com essas crianças acabam praticando uma exclusão (ou segregação ainda maior); os professores são, eles mesmos, vítimas de exclusão, uma vez que se sentem incapazes de trabalhar com a diversidade que encontram nas salas hoje e, são cobrados pelos resultados (...).

Por não saber como implementar as adaptações curriculares, em decorrência do déficit em seu processo formativo, a tendência é que o professor desenvolva a aula de forma homogênea, como se todos aprendessem da mesma forma, desconsiderando, assim, as particularidades de aprendizagem dos alunos surdos, segundo ilustramos, a seguir:

Quadro 04: O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações curriculares – dados da 1ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana

Tema	Sentido	Exemplo
Fatores para as adaptações curriculares	O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações curriculares	*Suzana 7: Então assim, eu acho muito difícil chegar até eles, né, então assim, eu dei aula assim, como eu dou normalmente pra todos, é :: daquela forma, para todas as outras salas, foi a mesma aula. Agora assim, eu não sei como adaptar tudo isso pra eles. Eu honestamente eu não sei.*

Fonte: Pinheiro (2018, p. 277)

A esse respeito, Campos e Fidalgo (2017, p. 63) colaboram com a nossa discussão, quando afirmam que "(...) é possível perceber que, na maioria das escolas, as necessidades educativas dos alunos surdos não são atendidas, i.e., uma "maneira diferente" de ensinar a essas crianças não existe. Talvez isso se deva à formação que (nem sempre) é oferecida aos professores".

Em outro quadro (05), ao construir a aula, também, de forma homogênea, Artur diz que quer ensinar gramática, porque percebe que os alunos surdos não fazem concordância e usam o verbo sempre no infinitivo. Ele desconhece que, para os surdos, a Língua Portuguesa escrita deveria ser ensinada com uma abordagem de segunda língua (L2), e não com uma abordagem de primeira língua (L1) para ouvintes, tal como ele estrutura a sua aula.

Quadro 05: Falta de utilização da gramática de Língua Portuguesa nas produções escritas dos surdos – dados da 1ª. Sessão Reflexiva com o professor Artur

Tema	Sentido	Exemplo

Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Falta de utilização da gramática de Língua Portuguesa nas produções escritas dos surdos	*Lucineide 4: E aí, qual seria para os alunos, em especial, pros alunos surdos, o uso social desse conhecimento de concordância?* *Artur 4: Pra eles, é :: porque assim, em momento nenhum eles fazem é :: eles não sabem fazer concordância. Eles usam o verbo sempre no infinitivo. (...) Porque eles falam: "eu banheiro", "eu comer"... Eles não têm... a concordância pra eles é... uma situação diferente, né? Então eu queria que eles percebessem que isso existe. Embora não seja do uso no caso de Libras, mas que isso existe. (...)* *Artur 5: (...) Porque muito embora, como língua, eles consigam se comunicar, do ponto de vista linguístico, é:: eles estão conseguindo se comunicar, mas do ponto de vista gramatical eles não conseguem andar (...)*

Fonte: Pinheiro (2018, p. 297)

A abordagem de ensino de Língua Portuguesa como primeira língua e a metodologia tradicional com ênfase gramatical, adotadas pelo professor, encontram-se fundamentadas em teorias como o estruturalismo e o behaviorismo. Segundo Campos e Fidalgo (2017, p. 65)

> Essas teorias – chamadas de estruturalismo e behaviorismo –, assim como métodos de ensino de segunda língua que nelas se embasam (...) influenciaram enormemente o ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Para comprovar, basta assistir a qualquer aula para ver a preservação dos componentes desse método: foco na gramática e em palavras isoladas (pedaços pequenos da língua); preocupação em se demonstrar que no Português é preciso usar preposições, artigos e outras palavras classificadas como gramaticais por não deterem o conteúdo frasal, repetição das palavras e estruturas ensinadas em várias aulas seguidas até que o professor se convença de que os alunos já as memorizaram e podem repeti-las.

No excerto acima, nota-se, também, que o professor não confere tanta importância ao fato de os surdos terem uma língua constituída (a Libras), por meio da qual se comunicam e constroem o conhecimento. Mas, às dificuldades em relação à gramática, atribuídas aos alunos surdos, e não ao sistema educacional, que é despreparado para recebê-los.

Como dito anteriormente, para Vygotsky ([1934] 2009) a linguagem não tem apenas a função de comunicar, mas também de organizar e constituir o pensamento. Ela é uma instância de significação na relação do indivíduo com o mundo, com a cultura e com a própria subjetividade. É por meio da linguagem que o indivíduo constroi conhecimento e interage com o meio e com o outro. Há uma relação de dependência entre pensamento e linguagem, fundamental para os processos cognitivos, na teoria Vygotskyana. A aquisição da linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Pois, é a partir dos signos (da palavra, ou do sinal) que são instrumentos psicológicos, que o ser humano entra em contato com o mundo e desenvolve o pensamento conceitual.

Nesse caso, se for realmente importante para o professor debruçar-se em aula sobre aspectos gramaticais, talvez ele possa fazê-lo por meio da gramática contrastiva – o que lhe permitiria fazer um paralelo entre a Libras e a Língua Portuguesa (desde que ele saiba como funciona a Libras), e construir colaborativamente um significado bem mais relevante para o aluno surdo (PEREIRA, 2014).

Outro dado que trazemos demonstra que, por meio da relação colaborativa pesquisadores-pesquisados, foi possível implementar adaptações curriculares. No excerto abaixo (quadro 06), a professora e a pesquisadora negociam o tipo de adaptação que poderia ser desenvolvido na aula.

Quadro 06: Implementação das adaptações curriculares por meio da colaboração entre os participantes – dados da 2ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração entre professor e pesquisador	Implementação das adaptações curriculares por meio da colaboração entre os participantes	*Lucineide 47: E pra segunda-feira, você já tem algo, ou não?* *Suzana 47: (...) eu vou trabalhar o conto "venha ver o pôr do sol", da Lígia Fagundes Teles (...). Suzana 52: (...) e aí eu vou trabalhar a interpretação em cima do conto. Suzana 53: (...) eu vou ler primeiro o texto com eles.* *Lucineide 54: (...) e se os alunos fizessem ((uma dramatização)) ao invés de assistirem à dramatização?* *Suzana 57: (...) eu poderia pedir para os surdos fazerem.* *Lucineide 60: (...) eu acho que para os surdos e para a sala como um todo, a dramatização*

		do conto (...) seria interessante, porque eles iriam interagir ((por meio da Libras)).

Fonte: Pinheiro (2018, p. 369)

A colaboração entre os participantes possibilitou a valorização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, pois os alunos surdos dramatizaram o conto em Libras e depois a professora trabalhou-o, não mais enfatizando a gramática, mas sim, aspectos relacionados à comunicação e à interpretação textual.

Como resultado dessa aula, durante a sessão reflexiva, a professora relata:

Quadro 07: A colaboração permite compreensões e ressignificações – dados da 4ª. Sessão Reflexiva com a professora Suzana

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração entre professor e pesquisador	A colaboração permite compreensões e ressignificações	*Lucineide 1: (...) há algo que você queira comentar sobre a aula (...)?* *Suzana 1: Então, na realidade o que eu fiquei assim, impressionada, é que naquele mesmo dia, eu não consegui tecer o comentário ali mesmo na hora. É :: assim, na realidade nós sentimos a dificuldade deles, né? Então ficou assim, bem evidenciada, porque a gente ficava assim olhando e eu honestamente olhava e não entendia. Assim, eu conheço o conto, né? Mas eu fico imaginando, se eu não conhecesse, eu não ia entender a história pela... através da "linguagem" deles (...). Eu não conheço. Eu não consegui entender. (...). Mas assim, deu pra gente sentir um pouco as dificuldades deles, né? É :: como se nós estivéssemos no mundo dos surdos, e eles no mundo dos ouvintes, né? Parece que inverteu (...).*

Fonte: Pinheiro (2018, p. 372)

Houve uma mudança de concepção da professora em relação: aos alunos surdos, à relevância da Língua Brasileira de Sinais e ao ensino da Língua Portuguesa com base no texto e não na gramática. Esse resultado foi possível por meio da relação colaborativa e da interação entre os participantes. A aula favoreceu também a socialização entre surdos e ouvintes, e despertou o

interesse dos alunos ouvintes em aprenderem a Libras. Para Vygotsky ([1924]1997, p. 231)

> A possibilidade de colaboração coletiva entre surdos e ouvintes é uma das condições necessárias para os processos de melhoria profundos na educação. Quando o aluno surdo se desenvolve, através da coletividade e da colaboração, cria-se a base por meio da qual ele poderá desenvolver a linguagem e, consequentemente, apropriar-se do conhecimento escolar. Por este caminho, a pedagogia social tem obtido grandes resultados.

4. Conclusão

Esse trabalho tem descoberto que, pela falta de formação docente adequada, (1) as adaptações curriculares não têm sido implementadas pelos professores e (2) que ainda há uma visão de ensino-aprendizagem que olha a surdez como uma falha, uma lacuna, e nunca como um desafio que pode e deve ser superado pelo aluno surdo, seus colegas e professores; (3) que a abordagem utilizada pelos professores é baseada no ensino de Língua Portuguesa como primeira língua para ouvintes; e não como segunda língua para os surdos. Nesse caso, a língua deveria ocupar um lugar central, visto que segundo Vygotsky ([1934] 2009), ela não tem apenas a função de comunicar, mas também de organizar e constituir o pensamento. Caberia aos professores, portanto, terem proporcionado um ambiente com possibilidades que valorizassem a Língua Brasileira de Sinais como constituidora e organizadora do pensamento dos alunos surdos, a fim de favorecer o aprendizado da Língua Portuguesa; e que (4) as limitações dos alunos surdos decorrem do meio social que não está preparado para recebê-los, mas não do déficit, ou de uma suposta incapacidade gerada em função da perda auditiva. Para Vygotsky,

> (...) a surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 189).

Portanto, segundo Vygotsky ([1924] 1997), é a falta de comunicação, provocada pela ausência de uma língua - a Língua Brasileira de Sinais - no ambiente educacional, que cria obstáculos ao desenvolvimento do aluno surdo. Nesse sentido, é fundamental que a Libras circule nos espaços educacionais e

seja utilizada por todos os agentes que compõem a educação, nas interações sociais estabelecidas com os surdos.

Referências

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2003, p. 58. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 10 de Abril de 2014.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 15 out. 2010.

_____. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 28 de jan. 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CAMPOS, S. R. L.; FIDALGO, S. S. F. Uma abordagem para o ensino de português como L2 com o apoio em Libras. In: LOURENÇO, E. A. G. (Coord.). *Educação bilíngue para surdos.* São Paulo: Alameda, 2017. p. 59-71.

DAINEZ, D; SMOLKA, A. L. B. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler:* desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

FIDALGO, S. S. *A linguagem da inclusão/exclusão social – escolar na história, nas leis e na política educacional.* 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2006.

_____. Inclusão ainda que às avessas. In: ELIAS, N.; FIDALGO, S. S. (Orgs). *Diálogos, lingu(agem) e ensino em práticas sociais.* São Paulo: Porto de ideias, 2013. p. 67-89.

_____. *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola.* São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

LACERDA, C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES,* Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
MAGALHÃES, M. C. *Pesquisa crítica de colaboração:* escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 13-19.
_____. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração:* um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.
PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista,* Curitiba - PR, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em 27 abril de 2017.
PINHEIRO, L. M. *Adaptações curriculares na "inclusão" escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas.* 2018. 430f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Guarulhos, SP, 2018.
VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V:* fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997.
_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1930/1991.
_____. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.