

RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO

**O ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE LETRAMENTO DE LÍNGUA
PORTUGUESA L2 PARA ESTUDANTES SURDOS**

Marabá
2023

RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO

**O ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE LETRAMENTO DE LÍNGUA
PORTUGUESA L2 PARA ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentado(a) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, pelo Programa de Mestrado profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA.

Orientadora: Dra. Lucélia C. Cavalcante

Marabá
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

- B277e Barroso, Rennan Alberto Dos Santos
O ensino colaborativo e o processo de letramento de Língua
Portuguesa L2 para estudantes Surdos / Rennan Alberto dos
Santos Barroso. —2023.
- Orientador(a): Lucélia Cardoso Cavalcante.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação
Inclusiva (PROFEI), Marabá, 2023.
1. Instrutor. 2. Colaborativo. 3. Professor. 4. Letramento. I.
Cavalcante, Lucélia Cardoso, orient. II.Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO

**O ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE LETRAMENTO DE LÍNGUA
PORTUGUESA L2 PARA ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Data de aprovação: Marabá (PA), ____ de ____ de 2024.

Banca Examinadora:

Lucélia Cardoso Cavalcante

Prof. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante- PROFEI/ UNIFESSPA

Orientadora



Prof. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes- PROFEI

INTERNO/PROFEI



Prof. Dra. Rita de Nazareth Sousa Bentes- UEPA
Examinador Externo

Dedico este trabalho a minha família que muito me incentivou para que este sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida e me abençoa todos os dias com o seu amor infinito.

Sou grato ao meu pai Carlos e minha mãe Marilene que me apoiaram muito com palavras de incentivo. São meus exemplos, lembro de quando ainda estava no ensino fundamental meu pai chegou e me disse que todo o esforço que ele estava fazendo naquele momento era para me proporcionar um educação de qualidade para que eu pudesse realizar meus sonhos, e foi isso que fiz. Minha mãe é aquela pessoa que abdica de seus sonhos, pelos sonhos dos filhos, quantas vezes ela me ajudou quando eu precisava de suporte, quantas vezes ela chorou junto comigo quando eu não estava bem, ela sempre acreditou em mim, e eu nem sempre acreditava em mim.

A minha orientadora Dra. Lucélia Cavalcante por toda a caminhada percorrida até aqui, foi difícil mas a concretização e a finalização dessa pesquisa é a materialização de todo a dedicação.

Sou grato ao Messias, Laila, Gabriela e Cínthia por me ajudarem nesse processo me dando forças e conselhos para que eu pudesse chegar até aqui. Foram pessoas importantes, pois sempre que eu estava desanimado, preocupado ou até mesmo angustiado, estavam ali para me socorrer.

Aos mestres que serviram de exemplo para que eu me tornasse um profissional melhor a cada dia.

Aos amigos meu muito obrigado, por torcerem e vibrarem com a minha conquista.

RESUMO

O ensino colaborativo é um método pedagógico que busca promover a participação ativa e igualitária de todos os alunos em sala de aula, independentemente de suas capacidades ou limitações. No contexto do ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, o uso do ensino colaborativo pode ser extremamente benéfico. O processo de letramento de língua portuguesa L2 para surdos envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral dos alunos surdos. Nesse processo, o ensino colaborativo se mostra eficiente, pois permite que os alunos surdos interajam com os demais colegas, compartilhando experiências e conhecimentos. Além disso, o ensino colaborativo possibilita a troca de informações entre os alunos, incentivando a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, os surdos são inseridos em um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual podem se sentir parte integrante da turma e desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais efetiva. Para garantir o sucesso do processo de letramento de língua portuguesa L2 para surdos através do ensino colaborativo, é fundamental que o professor esteja capacitado e preparado para lidar com as necessidades específicas desses alunos. Ele deve utilizar estratégias de ensino adequadas e adaptar os materiais didáticos, garantindo a acessibilidade e a compreensão por parte dos alunos surdos. No contexto educacional brasileiro, em que se assegura legalmente a implementação de princípios da educação inclusiva, mostra-se premente investigarmos sobre realidades educacionais nas quais alunos surdos estão inseridos. Em função da perda auditiva e da forma como as propostas educacionais estão estruturadas, pessoas surdas enfrentam muitos desafios no processo de sua escolarização. O professor de Língua Portuguesa atuante na classe comum, pela necessidade de desenvolver uma educação bilíngue, tende apresentar dificuldades, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo que efetivamente, garantam a participação e aprendizagem qualificada dos alunos Surdos. O presente estudo, busca analisar o ensino colaborativo como estratégia metodológica de trabalho em parceria no ensino de língua portuguesa para Surdos, visando práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos surdos. A pesquisa será desenvolvida com base na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 2018), como o acompanhamento de um fenômeno educativo, no qual o pesquisador atuará como colaborador no processo juntamente com professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos. Como fundamento, adotar-se-á ao tipo de pesquisa colaborativa, coerente com a proposta de implementação de ensino colaborativo: no qual o professor especialista atua em parceria com o professor comum (RABELO, 2012). O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública Estadual do Maranhão, na cidade de Balsas, turmas de Ensino Médio do 1º ao 3º ano na sala de recursos multifuncional que oferta atendimento educacional especializado para alunos. Com este estudo, espera-se que as estratégias de colaboração desenvolvidas na pesquisa, que possam ser analisadas, cientificamente e que a eficácia deste modelo de trabalho em parceria, possa contribuir com outras experiências, evidenciando suas contribuições ao processo de escolarização de alunos surdos no Ensino Médio. Os resultados do estudo que envolveu intervenções na realidade educacional, trouxe contribuições com direcionamentos nas práticas pedagógicas do município.

Palavras – chave: Instrutor. Colaborativo. Professor. Letramento.

ABSTRACT

Collaborative teaching is a pedagogical method that seeks to promote the active and equal participation of all students in the classroom, regardless of their abilities or limitations. In the context of teaching Portuguese as a second language (L2) for deaf people, the use of collaborative teaching can be extremely beneficial. The L2 Portuguese language literacy process for the deaf involves the development of reading, writing, listening and oral expression skills of deaf students. In this process, collaborative teaching is efficient, as it allows deaf students to interact with other classmates, sharing experiences and knowledge. Furthermore, collaborative teaching allows the exchange of information between students, encouraging the collective construction of knowledge. In this way, deaf people are inserted into an inclusive learning environment, in which they can feel like an integral part of the class and develop their language skills more effectively. To ensure the success of the L2 Portuguese language literacy process for deaf people through collaborative teaching, it is essential that the teacher is qualified and prepared to deal with the specific needs of these students. He must use appropriate teaching strategies and adapt teaching materials, ensuring accessibility and understanding by deaf students. In the Brazilian educational context, in which the implementation of inclusive education principles is legally guaranteed, it is urgent to investigate the educational realities in which deaf students are inserted. Due to hearing loss and the way educational proposals are structured, deaf people face many challenges in the process of their schooling. Due to the need to develop a bilingual education, Portuguese teachers working in regular classes tend to present difficulties in terms of arrangements, instructional procedures, activities, forms of evaluation and adequacy of content that effectively guarantee the participation and qualified learning of students. deaf. The present study seeks to analyze collaborative teaching as a methodological strategy for working in partnership in the teaching of Portuguese for the Deaf, aiming at inclusive pedagogical practices that meet the needs of deaf students. The research will be developed according to the bases of the qualitative approach (BOGDAN, BIKLEN, 2018), as the monitoring of an educational phenomenon, in which the researcher will function as a collaborator in the process together with Portuguese Language teachers who work with deaf students. As a foundation, the type of collaborative research will be adopted, consistent with the proposal to implement collaborative teaching: in which the specialist teacher works in partnership with the common teacher (RABELO, 2012). The study will be developed in a public school in the State of Maranhão, in the city of Balsas, high school classes from 1st to 3rd year in the multifunctional resource room that offers specialized educational service to students. It is hoped with this study collaboration strategies that can be analyzed scientifically and that the effectiveness of this model of working in partnership, can contribute with other experiences and evidence its contributions to the process of schooling of the deaf in High School. With the results of the intervention study in the educational reality, it is expected to contribute with directions in the pedagogical practices of the municipality participating in the research.

Keywords: Teaching. Instructor. Collaborative. Teacher. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - atendimento educacional especializado

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE - Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

FACIBRA – Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEI - Plano Educacional Individualizado

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (SEDUC) - Secretaria de Estado da Educação

PTT - Produto Técnico-Tecnológico

SEDUC- MA - Secretaria de Estado de Educação do Maranhão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UEPA – Universidade Estadual do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS.....	23
3.1 A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de letramento de alunos com deficiência.....	29
4 ENSINO COLABORATIVO NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS.....	32
4.1 Inclusão escolar de alunos surdos e a importância da contribuição do ensino colaborativo.....	34
4.2 Estratégias metodológicas utilizadas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.....	39
4.3 O ensino colaborativo no letramento de alunos surdos: estratégias metodológicas.....	42
4.4 Estudos sobre educação de surdos, Letramento em Língua Portuguesa.....	48
5 METODOLOGIA.....	57
5.1 Locus da pesquisa.....	58
5.2 Participantes da pesquisa.....	59
5.3 Etapas da pesquisa.....	60
5.4 Análise e discussão dos dados coletados.....	61
5.4.1 A observação do participante.....	61
5.4.2 Entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa.....	61
5.4.3 Entrevista com aluno com deficiência.....	69

6 PRODUTO EDUCACIONAL.....81

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....87

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

A trajetória acadêmica aqui delineada, busca ilustrar como as experiências de vida, acadêmico-científicas constituíram as bases para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado.

A formação em Licenciatura Plena em Letras-Libras pela Universidade do Estado do Pará-UEPA de 2012 a 2015 propiciou-me grandes conhecimentos. Posteriormente dando continuidade aos meus estudos no ano de 2016, dediquei-me ao curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva-FACIBRA, neste período qualifiquei meus conhecimentos na área, partindo destes conhecimentos, aprofundei meus estudos em Alfabetização e Letramento-ÚNICA (2017); Neurociências, deficiências múltiplas e Surdo-cegueira-ÚNICA (2017).

Desde o ano de 2017 iniciei minhas atividades no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, um grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE (UEPA), o qual dedica-se também aos estudos e realização de práticas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.

Durante o meu processo de formação na graduação, participei de atividades de extensão voltadas ao ensino de Língua Brasileira de Sinais através de oficinas, atuação na educação de jovens e adultos surdos e com deficiência intelectual em instituições especializadas.

Essas práticas por sua vez, foram concatenadas com a participação num projeto de pesquisa destinado a investigar estratégias metodológicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, o qual se desenvolveu através de formações aos professores dessas instituições, acompanhamento das aulas e auxílio no processo de formação de professores, desenvolvido sob a coordenação da professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, este projeto também gerou produção científica de extrema relevância na área da educação especial e inclusiva, no qual gerou o livro “Educação Especial de Jovens e adultos” além de artigos apresentados em eventos locais.

Em consonância com essas atividades, participei do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Pará, desenvolvendo o projeto intitulado Contação de histórias em LIBRAS: incentivo à capacidade imaginativa e criadora infantil de surdos, no qual tivemos como objetivo maior analisar a apropriação da língua de sinais pelas crianças surdas em uma instituição

especializada de Belém. Esse processo de conscientização foi também a base para o desenvolvimento de meu Trabalho de Conclusão de Curso, ao qual me debrucei de forma mais profunda nessa aquisição da língua de sinais, através do contar, do imaginar e do criar desse sujeito, relacionando a literatura infantil com a literatura visual (surda), pesquisa esta, que gerou um livro de minha autoria e diversos artigos, o mesmo foi apresentado em um evento internacional de ensino de Línguas, acontecido no município de Marabá no ano de 2015.

Foi constituindo meu interesse em dar continuidade aos meus estudos, o que me conduziu a participação no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI - na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E no ano de 2020 fui aprovado no PROFEI, na linha de pesquisa específica “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Ao ingressar no PROFEI/UNIFESP, orientado pela Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, passei a integrar o Grupo de Pesquisas em Educação Especial: Contextos de Formação, Políticas e Práticas em Educação Inclusiva – Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, na linha Estudos e práticas bilíngues para inclusão de surdos, que se dedica ao estudo sobre práticas bilíngues para inclusão educacional de alunos com deficiência, envolvendo pesquisa-ação para a promoção de práticas de letramento, processos de ensino-aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa.

Com essa trajetória formativa, inúmeras reflexões conduziram a uma reformulação de meu objeto de pesquisa, quando identifiquei na proposta de ensino colaborativo, um caminho científico para atingir os objetivos de um mestrado profissional e minhas expectativas como professor especialista e pesquisador, ao me propor em pesquisar um contexto real de necessidades de colaboração, que é a escolarização do aluno com deficiência em turmas de Ensino Médio, no qual o processo de letramento é condição precípua para o aprendizado de outras áreas do conhecimento, e portanto, ao se apropriar com autonomia da Língua Portuguesa, mediada pela Libras, sua língua materna, é possível um processo de escolarização qualificado e que garanta efetivamente seu direito à educação plena.

Interesse pela necessidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência na troca e interação com situações novas e pessoas diferentes, e é a pedagogia dialógica que ajuda nesse desenvolvimento, por meio do conhecimento

da realidade em que se vive, da crítica, dos confrontos estimuladores de aprendizagem e da transformação de situações opressoras se garantirá o sucesso e não mais o fracasso escolar dos alunos com deficiência, particularmente surdos.

Neste sentido, o Letramento está inserido num processo criador como sujeito do conhecimento que está em constante processo de aprendizagem que extrapola os limites da escola. A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo evidência ser o conhecimento um processo de relação ser humano e mundo, social e político.

Visando à proposta de ensino colaborativo é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos discentes; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos discentes com deficiência.

Além disso, o Letramento respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais os surdos. Desse modo a pesquisa se articula de forma coerente com a linha de pesquisa “PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA” no intuito de colaborar com práticas e formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os alunos do ensino público da educação especial, têm se ampliado no Brasil, especialmente nas últimas duas décadas, ocasionados pelo avanço na seguridade de direitos à inclusão educacional que pressupõe a transformação dos sistemas de ensino na perspectiva de incluir a todos educandos.

A defesa da educação como um direito humano está garantida na Constituição Federal do Brasil. Assim como o atendimento educacional especializado – AEE, como condição necessária para que a escolarização dos discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Os alunos Surdos integram o conjunto da população com deficiência que são apoiados por serviços em educação especial, que para terem acesso ao conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade, requer a implementação de uma educação bilíngue.

É preciso avançar nos estudos sobre estratégias metodológicas para a inclusão escolar de educandos surdos que possam ser analisadas cientificamente quando a sua eficácia na garantia de aprendizagens, especialmente associada ao processo de letramento, tão essencial na apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua do aluno com deficiência.

O estudo aqui proposto aborda a temática do processo de letramento de discentes surdos a partir do desenvolvimento da proposta de ensino colaborativo envolvendo o pesquisador como especialista em educação especial e educação de surdos e professores do ensino comum de Língua Portuguesa que atuam em turmas do ensino médio no município de Balsas-MA.

Como questão norteadora do estudo, sistematizou-se: Como a proposta de ensino colaborativo contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas de letramento de alunos com deficiência no ensino médio? Que estratégias metodológicas empregadas a partir da atuação em parceria professor especialista e professores do ensino comum de Língua Portuguesa apresentam resultados eficazes para a escolarização dos educandos com deficiência?

Para orientar o processo investigativo, elaborou-se o seguinte objetivo geral: Analisar estratégias metodológicas para letramento de alunos com deficiência desenvolvidas a partir do ensino colaborativo entre o professor especialista e o professor do ensino comum de Língua Portuguesa em turmas de ensino médio. Como objetivos específicos, propôs-se: a) Identificar estratégias metodológicas para o letramento em língua portuguesa que atenda às necessidades específicas de alunos surdos no ensino médio; b) Avaliar as contribuições do ensino colaborativo no processo de letramento de alunos com deficiência com a parceria professor especialista e professor de Língua Portuguesa; c) Sistematizar as estratégias metodológicas eficazes para o letramento de alunos com deficiência como um produto educacional a ser usado em espaços de planejamentos e processos formativos.

Para fundamentar o estudo aqui proposto, os primeiros semestres vivenciados de formação no PROFEI oportunizaram um conjunto de atividades curriculares do curso e eventos na área que contribuíram sobremaneira para a produção desta dissertação.

Assim, aqui neste ensaio reflexivo introdutório, apresento as categorias conceituais centrais que são os pilares deste estudo: política de educação inclusiva e a educação de alunos com deficiência; a proposta do ensino colaborativo como espaço de intervenção na realidade educacional como pesquisador e professor especialista da área de educação de surdos e as estratégias metodológicas de letramento de alunos surdos.

Este trabalho está estruturado em seções que abrangem a introdução, que contextualiza o estudo e sua relevância para o avanço científico na área de educação inclusiva, assim como explicita o problema e objetivos de pesquisa. Na segunda seção, encontram-se diálogos teóricos e de pressupostos legais e diretivos da política de educação inclusiva, contemplando a singularidade da educação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Embora o contexto educacional tenha uma agenda política baseada na inclusão, são vários os fatores que levam à exclusão. Em função da perda auditiva e da forma como as propostas educacionais estão estruturadas, pessoas surdas enfrentam muitos desafios em seu processo de escolaridade. Esses alunos podem ser adversamente afetados pela falta de estímulos necessários para o

desenvolvimento de seu potencial cognitivo, dando origem a danos consideráveis à sua aprendizagem (DAMÁZIO, 2007).

A abordagem de educação inclusiva busca atender às necessidades de aprendizagem desses alunos, atuando como impulsionador de mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias de ensino e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação (DE DEUS, 2012). Saito (2016) destaca a importância de se colocar no lugar do outro, reconhecendo sua individualidade e valorizando as diferenças.

Nos últimos anos, pesquisas de Letramento foram intensificados, fazendo com que diferentes métodos de trabalho tivessem desenvolvido e proposto na educação de surdos. Tais iniciativas buscam contribuir de alguma forma para o processo de aprendizagem desses sujeitos. Várias teorias e estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dessas pessoas têm aparecido. Com base na importância do tema e do interesse do pesquisador em aprofundá-lo, o presente trabalho busca realizar uma revisão bibliográfica sistemática com o objetivo de identificar as discussões e tecnologias relacionadas à surdez e à educação abordadas para investigações. Além disso, foi desenvolvido um projeto-piloto, estratégias metodológicas de alfabetização por meio do ensino colaborativo, cuja metodologia construída seja aplicada, posteriormente, em ações de extensão, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, em espaços escolares com intuito de difundir boas práticas inclusivas no ensino regular.

Abordar as práticas e processos formativos de educadores para a Educação Inclusiva. A necessidade da pesquisa surge devido a problemática de investigação ser baseada em estratégias metodológicas a serem utilizadas com alunos com deficiências no letramento de Língua Portuguesa (L2), que viabilizem o acesso destes educandos ao processo de escolarização e de inclusão socioeducacional. Foi desenvolvido com este trabalho um projeto-piloto com as principais estratégias metodológicas para o letramento através do ensino colaborativo desse público. Tendo como norte o ensino colaborativo, utilizando uma metodologia que poderá ser aplicada posteriormente, em qualquer tipo de ações nas mais distintas formas dos sistemas educacionais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil o direito à educação está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A forma como a educação inclusiva foi se constituindo no Brasil, inspira-se nas diretrizes presentes em documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), assim como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994), associada aos preceitos da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001) e posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (BRASIL, 2008), documentos importantes que impactaram em mudanças no cenário educacional brasileiro.

A educação especial no Brasil tem muitos avanços e retrocessos. Perdas e ganhos. O Desafio constante da permanência de alunos com necessidades educacionais especiais conduz-nos repensarmos a cada dia as práticas dos doentes em sala de aula, bem como a sua formação continuada. Sem nos esquecer do papel da escola nesse processo inclusivo, de suma importância para inserção desses alunos no contexto educacional.

Vale dizer que o Estado tem responsabilidade de integrar propostas e apoiar as escolas na integração desse aluno, pois isso constitui um dos princípios da cidadania: O direito à educação para todos. Para que de fato haja segurança desse direito aos demais, é necessária a implantação de políticas educacionais públicas que venham dar garantia de inclusão e permanência do discente com necessidades especiais. Para tanto, o governo não será o nosso único alvo de críticas, porque sabemos que para conseguirmos tal êxito necessitaremos de uma ação conjunta entre: o Estado, a Escola e o professor.

Nesse sentido, a criação e conhecimento das leis educacionais voltadas aos alunos com necessidades especiais são a base para a permanência deles na escola, assim como representa a conquista de um direito já conquistado. Para isto contaremos com outros aspectos que precisam ser inclusos nesse processo. Estamos nos referindo à função da Escola em criar projetos que visem debater propostas, no que diz respeito à educação inclusiva. Assim como venham contribuir de forma significativa para o aprendizado do aluno.

Sabe-se que a Escola e o Estado são importantes nessa luta de inclusão de garantia de direitos. Mas não podemos deixar de frisar a formação do professor. Este profissional terá a responsabilidade de ensinar e conduzir esse aluno ao sucesso educacional. Para tanto, é de suma importância que esse educador tenha a formação condizente com as necessidades latentes do aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim, entendemos que muito precisa ser feito para conseguirmos avançar nesse processo de permanência e inclusão. Dessa forma, neste tópico da presente pesquisa, discutiremos a implantação das leis e políticas educacionais que auxiliarão ao professor, ao Estado e a Escola, a efetivar o direito do aluno de ser incluso no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Para compreendermos as políticas educacionais, precisamos fazer uma reflexão histórica, ao final da década de 1960, iniciaram-se os movimentos de integração social as pessoas consideradas deficientes, para época. Visou-se com isso inseri-las nos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família e lazer. Nesse nível de integração surgiram movimentos que refletiam sobre a escolarização deles, não entanto esses discursos estavam pautados na condição de adaptação à escola regular.

No entanto, para os padrões dessa época isso representava um avanço, mas podemos afirmar que ainda representava uma forma de segregação com mais perdas do que ganhos. Segundo Machado:

Considera-se que as escolas regulares deverão expandir as oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, incluindo pessoas consideradas deficientes. Poderá assim favorecer a integração, cujo conceito impõe a implementação de novos programas e currículos, com investimentos na formação de professores, novos suportes físicos e fortalecimento dos processos de colaboração entre os técnicos da instituição de ensino. (MACHADO, 2008, p. 35).

Sabemos que o processo educacional de inclusão sempre representou um desafio para todos. O caminho percorrido foi árduo, com inúmeros ajustes. Essa forma de pensar dessa referida época pode ser visto no antigo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Nesse aspecto, em 1996 o Centro educacional de Educação Especial (CENESP), ressaltou a integração como um dos princípios básicos da Educação Especial.

Porém, inicialmente, os avanços significativos começaram aparecer na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Sendo representativo do compromisso com a Educação brasileira de garantir a Educação para todos, como forma de garantir o acesso à escola e dever do Estado em proporcionar uma educação especializada às pessoas portadoras de necessidades especiais.

A declaração de Salamanca realizada em 7 e 10 de Junho de 1994, na Espanha vieram colaborar para a efetivação das políticas públicas educacionais no Brasil. Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deverão ser designados e programas educacionais deveram ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Congrega todos os governos e demanda que eles:
 - atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
 - Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;

- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Nesse sentido a produção desse documento veio fortalecer as discussões sobre a integração dos alunos com necessidades especiais. Indicando que o caminho a ser percorrido é longo, no entanto, o dever de percorrê-lo não cabe apenas à escola, pois segundo Machado:

É quase impossível que a escola dê conta de todo e qualquer tipo de aluno. Não se pode ter a percepção do senso comum e reduzir a discussão das políticas integracionistas/inclusivistas ao acesso à escola para todos. Exige-se da escola o cumprimento de seu papel social: embora possa ser reproduutora de uma formação ideológica dominante, pode ser também um meio de transformações, incentivando a atuação e o fortalecimento de outras formações ideológicas dentro de seu interior. (MACHADO, 2008, p 40).

Pensar na educação inclusiva no Brasil faz-nos ressaltar o Plano Nacional de Educação – (PNE) que representou um grande avanço no âmbito educacional a “criação de uma escola inclusiva” baseada na formação de recursos humanos. Esse avanço inclui a formação do professor, e não apenas a adaptação da escola nos aspectos físicos. Revelando que a reflexão sobre esse processo estava além da adaptação, e sim da formação. A preocupação agora se volta para a formação e o preparo no atendimento dos educandos com necessidades especiais.

Para tanto, como já foi discutido anteriormente sabemos que a formação do professor é de suma importância para a continuidade desse processo educacional. Um docente preparado pode contribuir de forma significativa para implementação das políticas públicas educacionais.

Sabe-se que alcançar esse êxito, é necessário incentivo do Governo no sentido de produzir demandas educacionais: projetos e programas que visem atender as necessidades desse corpo docente. Pois percebemos que a carência ainda é grande nesse cenário educacional, porque é perceptível que muitas escolas não contam com profissionais habilitados para atender ao público de alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse aspecto, vale dizer que as políticas educacionais públicas são de suma importância para os avanços nessas áreas, pois com ajuda do Estado, da Escola e do professor estaremos mais preparados para enfrentar os desafios que a educação especial nos propõe. É preciso conhecer as leis que darão suporte para alçarmos este objetivo: a permanência e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, que para tal a formação do professor é primordial.

Diante disso, é inegável a importância que deve ser dada às políticas públicas, pois por meio delas, têm-se de fato a concretização e divulgação dos direitos e prerrogativas concernentes ao direito do aluno. Mas de certa forma incentiva à formação do professor, por assim dizer a formação continuada. Que ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa de Educação Inclusiva. E a partir de 2007 passa a outra modalidade, à categoria de Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado. Fazendo parte do PDE.

Esses cursos tinham por objetivo contribuir para a formação do professor de Educação Especial, para atender à demanda dos alunos com necessidades especiais. Isso foi de suma importância para o avanço do desenvolvimento de integração do aluno na escola regular. Visto que esse processo se dava através da adaptação, nos aspectos físicos, na estrutura da instituição, por assim dizer. Mas a valorização da formação docente não tinha relevância, em outras épocas. Nas palavras de Machado (2008):

Os professores da escola regular, além do apoio de profissionais especializados, devem continuar estudando, aperfeiçoando seus conhecimentos, com o objetivo de atuarem de forma que a proposta de

integração obtenha êxito no seu processo de ascensão. (...) Não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola de um modo geral que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções... Para todos, não só para aqueles que provêm da educação especial, que também deverá ser revisada; não eliminada. (MACHADO, 2008, p. 43-45).

O referido autor apresenta a Escola e a formação do professor como peças fundamentais no processo de ensino aprendizagem do aluno. Percebemos pontos relevantes no dizer de Machado (2008), ele aponta a escola e a formação como a base de todo o processo educacional.

O professor deve sempre buscar conhecimentos, se aperfeiçoar, aprender a aprender. Esse profissional é responsável pela formação dos seus discentes, pois a isso irá interferir diretamente na formação do aluno, pois este depende no âmbito educacional da formação docente. Nesse aspecto, quanto mais se busca conhecimento mais teremos alunos comprometidos com o ato de aprender.

De fato, o professor é de suma importância nesse processo. No entanto, não podemos deixar de falar da escola como formadora de conhecimento. Ela enquanto instituição precisa ser consciente dos seus deveres, no que diz respeito, principalmente aos projetos e políticas públicas, que visa inserir o aluno com necessidades especiais no processo de ensino aprendizagem. Uma escola sabedora do seu papel, consequentemente, teremos alunos e professores inseridos no crescimento educacional.

A escola tem a função de interferir no processo educacional, de perceber seus alunos e professores. Para tanto, percebemos que ainda falta iniciativa da gestão escolar, em formular e repensar as propostas que circulam nesse âmbito, dizendo-se inclusivas, mas na verdade, continuam reproduzindo um pensamento arcaico e retrogrado de que todos precisam se adaptar ao meio. Diante disso sabemos que precisamos repensar as políticas públicas, perceber as mudanças e transformar a realidade da formação docente.

Assim muitos professores sufocados pelas longas jornadas de trabalho encontram dificuldades na questão do tempo, pois não conseguem estudar, apenas trabalhar. As horas dedicadas em sala de aula são exaustivas, não se tem tempo para dedicação e formação profissional, por isso argumentamos que apenas cobrar a formação deste não é o melhor caminho. De fato, é necessário repensar todo percurso educacional, toda a jornada e caminhada do professor até aqui. Dessa

forma enfrentaremos verdadeiramente esse problema de professores despreparados que preocupam tanto nossas autoridades educacionais. Tornando-se Questionamento propício para muitas pesquisas acadêmicas como esta. Falamos, formulamos tese, repensamos, livros são escritos sobre isso, mas é a solução do problema a cada dia fica mais distante.

Se não atentarmos para essa realidade a educação continuará como está, precária e deficitária. Nossos alunos continuarão excluídos, pela escola, pelo professor e pelos nossos governantes, caso não venhamos a procurar alternativas para a solução desse impasse. Diante disso este trabalho também representa uma reflexão sobre a prática docente, sobre a formação do professor de educação especial.

Compreendemos o quanto tem se tornado difícil à formação do professor nesse cenário atual que estamos vivendo no Brasil. E quando falamos na formação educacional especial a situação fica bem mais complicada. Vemos professores totalmente despreparados para enfrentar as dificuldades latentes que temos em uma sala de aula regular. Alunos com mais de uma necessidade, a questão do isolamento que eles sofrem, muitas situações aparentemente, complicadas para quem não tem uma formação adequada. No entanto, é possível vencer cada uma delas, com uma educação de qualidade e professores qualificados.

Por isso ressaltamos a importância da formação profissional educacional dos professores de educação especial, principalmente. Pois sabemos o quanto precisamos mudar nesse cenário. E só teremos educadores preparados para os desafios citados acima, se atentarmos para as verdadeiras necessidades do professor e do aluno, só assim de fato progrediremos no caminhar educacional.

A nossa inquietação, pauta-se nessa questão de perceber e conhecer os caminhos já percorridos e seguir procurando mudanças para os excluídos, pois acreditamos na educação libertária que visa libertar e não oprimir. Alunos que aprenderão a viver em sociedade, sabedores dos seus direitos e deveres. Só assim estaremos no caminho certo, no caminho que busca inserir o aluno no âmbito da aprendizagem e o professor na respectiva formação da qual ele merece receber.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A educação dos alunos com deficiência tem sido objeto de preocupação desde início do século XVI de acordo com os escritos de Quirós e Gueler (1966) a partir desse século a aprendizagem das crianças surdas passou a ser estudada, pois se verificou que essas crianças tinham a possibilidades de aprendizagem. A partir da Revolução Francesa a escolarização dessas pessoas passou a ser gerida pelo Estado e são criados os primeiros Institutos especializados em Paris o Instituto Nacional dos Surdos- Mudos e o Instituto para Cegos de Nascimento, a criação desses institutos tinham uma perspectiva de "recuperação" um discurso voltado para recuperação dessas pessoas ainda não se falava em educação, mas na "reabilitação" da pessoa com deficiência.

Chega ao Brasil o professor Ernest Huet, professor surdo congênito vindo do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que tem a intenção de fundar um abrigo para o ensino das pessoas surdas e com o apoio de D. Pedro II em 1855 é fundado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (atualmente INES) ainda com o predomínio da perspectiva de reabilitacionar, pois ainda não se pensava em procedimentos educacionais para a aprendizagem.

Em 1950 com a iniciativa da professora Ana Rímoli de Faria Dória, como diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos é implementado o Curso Normal Superior de Formação de Professores para Surdos, a primeira turma graduou-se em 1954 composta por 52 alunos. A implementação desse curso surge a partir da filosofia pela qual percorria a educação da pessoa surda o método oralista, aprovado em 1880 no Congresso de Milão que defendia a supremacia da língua oral, em favor da pureza "natural" da palavra falada.

Esse curso de formação estará relacionado diretamente ao método oralista tanto que a ênfase do curso estava voltada para os aspectos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem como: treinamento auditivo e exercícios de respiração. A formação pretendida segundo Soares e Carvalho (2012), de restrição aos aspectos reabilitacionais e não de conteúdo escolar.

Ainda dentro desse levantamento do contexto histórico que se faz necessário, para que se possa fazer reflexão Mazzota (1996), aponta três momentos históricos

que marcam as ações governamentais a partir das legislações e normas e começam se a identificar as políticas públicas de educação especial. O primeiro comprehende o período de 1961 a 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 que enquadra o direito dos excepcionais à educação dentro do sistema de educação geral. Enquanto a organização da modalidade de ensino e a definição de educação geral o autor defini:

[...] pode inferir que o princípio básico aí é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para população geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (MAZZOTA, 1996, p. 68).

O segundo período de 1972 a 1985, teremos um discurso normativo do Conselho Federal de Educação como aborda Mazzota (1996, p.70), “o Conselho Federal de Educação assume seu papel normativo também com relação a este campo. Todavia, como se poderá notar em outras partes deste trabalho, o órgão federal responsável pela educação especial seguiu”, para o Conselho Federal de Educação a “educação dos excepcionais” está inserida em uma linha de escolarização da abordagem do “tratamento especial”. O artigo 9º da Lei nº 5.692/71 afirma que: “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixa de referir-se à excepcionalidade”, e que esta linha escolarização tem como base três pontos fundamentais. Como pontua Mazzota:

(a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidades; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino. (MAZZOTA, 1996, p.70).

Ainda a respeito do discurso de “reabilitação dos excepcionais”, empregada no segundo período, esse discurso tem como base o serviço de acompanhamento médico-psicossocial como foco principal, e passa a ser assegurado em 1977 pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência eram responsáveis pela assistência reabilitadora, Mazzota (1996) destaca:

Dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes: ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médica-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social e propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através do serviço especializado de reabilitação e educação. (MAZZOTA, 1996, p. 71)

Além do serviço médico-psicossocial que é assegurado pelos Ministérios, há o serviço de atendimento educacional assegurado por órgãos ou entidades ligados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), os serviços de saúde prestados pela Previdência Social e os serviços especializados de reabilitação pela Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA/MPAS) e reabilitação profissional (INPS/MPAS).

A partir dos posicionamentos dos serviços prestados temos de acordo Mazzota (1996), o sentido clínico e/ ou terapêutico à educação especial, sendo assim o atendimento educacional assume seu papel preventivo/corretivo.

O terceiro momento compreende o período de 1986 a 1993, nesse período teremos uma mudança notável que é enquanto a nomenclatura a abordagem “excepcionais” é substituída por “educandos”, o termo excepcionais é abolido dos documentos oficiais. Mazzota (1996, p.75), afirma que nesse período a educação especial já passa a ser parte integrante da educação e tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Importante destacar nesse período que a educação especial passa por mudanças com a Nova Constituição Brasileira (1988), como destaca Mazzota com a inclusão dos Incisos IV e V no Capítulo II, Da Seguridade Social, Secção IV, Da Assistência Social.

Inciso IV, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; Inciso V, a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la promovida por sua família, conforme dispuser a lei. (MAZZOTA, 1996, p. 76).

Ainda de acordo com a Constituição Federal, ressaltamos o Capítulo VII, Da Família, da criança e do adolescente que também assegura a integração da pessoa com deficiência como é colocado por Mazzota (1996, p.77), “serão criados programas de prevenção para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência”. Essa integração inclui os serviços de saúde e os programas assistenciais, que devem ser

assegurados pelo Estado.

Outros aspectos assegurados à pessoa com deficiência estão no Projeto de LDB, e que são relevantes para o levantamento desse período que situa a educação especial como modalidade de educação escolar. Há também as garantias didáticas diferenciadas, que contempla a qualificação de professores que irá atuar com os educandos que tenham alguma necessidade educacional e garantir a responsabilidade social e o desenvolvimento do currículo. Tendo como base Mazzota (1996) esses foram os três momentos principais das legislações e normas governamentais da educação especial.

Torna-se, assim, importante fazermos esse levantamento histórico da educação especial, fazer reflexão do processo histórico e compreender que o momento que vivemos hoje da educação especial passou por momentos significativos de lutas e construções na esfera da educação e das políticas governamentais que garantem a inclusão do educando com deficiência na esfera da educação e social.

Para levantarmos o histórico das primeiras ações para formação de professores no âmbito da educação especial, se faz necessário entender que o objetivo desse processo histórico é de contribuição acerca da formação docente a partir das políticas públicas educacionais, especialmente no contexto da inclusão dos alunos com deficiência. O discurso político passa a ser necessidade das novas discussões na reforma educacional, a valorização das competências e as estratégias de formação de docentes é alvo do Ministério da Educação como de outros órgãos responsáveis em difundir, divulgar e pensar em novas estratégias educacionais.

Em 1974 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério da Educação com a criação desse órgão se configura em nível nacional a preocupação com a formação de professores de educação especial. No documento que estabelece suas diretrizes, a avaliação da situação da educação especial contatava a falta de entrosamento entre os entes federados, a falta de critérios para financiamento e avaliação do uso, a absoluta falta de dados sobre a quantidade de alunos com deficiência, a distribuição das distintas deficiências entre o alunado da educação especial, o número de professores e técnicos especializados, a distribuição dos tipos de estabelecimentos existentes.

Com a criação do CENESP vários projetos são implementados, visando,

sobretudo a formação docente como podemos observar com o Projeto Prioritário Nº 35 Educação Especial, que faz parte do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 que tem como objetivo “promover, em caráter prioritário, a formação de recursos humanos para educação especial”, (Brasil. MEC, CENESP, 1976, p.16).

Dentro do Plano Nacional de Educação Especial criado pelo Cenesp foi privilegiado a Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial, já que se tinha a necessidade de formação de professores no ensino especializado e no regular, essa capacitação tinha como meta a criação de “40 cursos de licenciatura para educação especial, em estabelecimentos de ensino superior e a “atualização de 9.244 professores de sala comuns”, (Brasil. MEC, CENESP, 1976, p.12).

Em 1976 o CENESP divulga o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial, integrante do Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979, agora o foco é fazer treinamento do docente para atuar com o atendimento de diferentes categorias de deficiências e a capacitação do profissional dos cursos de magistérios, esses serviços de acordo com as autoras:

[...] os serviços de apoio ao ensino regular se efetivaram, basicamente, por meio de salas de recursos e ensino itinerante, e consequentemente a demanda desses profissionais deveria ser mais baixa do que a de professores do ensino regular a se beneficiarem dos cursos de atualização. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 27).

No período de 1977/1979, o Plano Nacional de Educação Especial realiza uma avaliação das ações, “na medida em que afirma que, nos dois anos do plano anterior, as metas foram superadas, com o treinamento de 14.020 docente e técnicos, no entanto sem fazer qualquer distinção entre formação docente e do especialista”. (Brasil. MEC, CENESP, 1977).

Outro momento relevante no período de formação do docente é com a reabertura política pós-regime militar as políticas de formação de professores, vai ser consolidado só em 1994 no governo Fernando Henrique, a educação especial foi objeto de políticas específicas com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial. Foi realizada uma avaliação que implicava a formação e atuação dos docentes, parte dessa avaliação se voltava de acordo com Carvalho e Soares (2012) à política educacional, como a oferta de vagas inferiores à demanda, inadequação da rede física e insuficiência de recursos materiais, carência de técnicos para orientação e acompanhamento da programação pedagógica e falta de política

consistente visando à integração desses alunos no sistema regular de ensino.

Para tentar reverter à situação que a avaliação apontava foram desenvolvidas publicações de materiais como a Série Atualidades Pedagógicas, utilizadas no curso a distância que continha informações e orientações específicas sobre cada deficiência publicado em 1997, mesmo com a iniciativa da publicação da Série, a situação ainda apontava que havia uma inadequação, pois as orientações da Série tratavam de aspectos gerais acerca de cada deficiência e não respondiam as necessidades reais da educação especial.

A falta de profissionais qualificados permanecia, pois não havia profissionais formados para atuar adequadamente com os alunos com necessidades especiais, o Plano Nacional de Educação Especial, que estabelecia no seu Planos de Metas que no período de 2 anos deveria haver uma quantidade de profissionais e técnicos da educação para atuar com esses alunos como coloca as autoras:

[...] no Plano Nacional de Educação Especial 1977/ 1979, na medida em que afirma que, nos dois anos do plano anterior, as metas foram superadas, com o treinamento de 14.020 docentes e técnicos, no entanto, sem fazer qualquer distinção entre a formação e do especialista. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 25).

Esses dados tornam-se de extrema importância, pois a partir deles como é colocado por Soares e Carvalho (2012, p. 26), “começa a disseminação os cursos de aperfeiçoamento (180 horas) e especialização (360 horas), voltados tanto para docentes quanto para especialistas (psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos etc.)”. Podemos perceber que os levantamentos históricos demonstram uma inquietação quanto à educação especial, começa os levantamentos das políticas educacionais e a preocupação com formação e preparação dos profissionais para atuar com esse público específico.

Podemos ver que as mudanças geram uma perspectiva norteadora para as reformas educacionais e de formação de docentes, que passam a assumirem novas competências. As mudanças nos processos de formação docente, na perspectiva das políticas educacionais, cumpri nesses primeiros momentos abordados a função de adequar os professores aos novos tempos, às novas demandas educacionais e às novas estratégias pedagógicas.

A preocupação com o atendimento dos educandos especiais manifestar-se com as propostas das políticas públicas educacionais e de uma compreensão que se faz necessário investir na formação de docentes na modalidade de formação

inicial ou formação continuada. No processo de formação iremos observar que se apresenta de forma gradual, os serviços oferecidos em educação especial não se fortalecendo ao longo do histórico educacional do país.

Nos estudos realizados por Garcia (2013), nos chama atenção por sua contribuição na discussão da formação inicial e continuada que tem grande relevância a definição de cada uma para que possamos entender o objetivo de cada uma delas.

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. (GARCIA, 2013, p.102).

A formação de professores a partir da Resolução n.2/2001 do Conselho Nacional de Educação institui no seu inciso I do artigo 8º, que na organização das classes comuns as escolas da rede regular deveriam prever e promover “[...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. Com a resolução outra abordagem começa a perpetuar no processo de formação de professores para atuar na educação especial, agora o professor precisa estar habilitado para atuar com alunos que tenham alguma necessidade educacional na sala regular de ensino, que discutiremos nas políticas educacionais da Educação Especial na atualidade.

2.1 A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de letramento de alunos com deficiência

Segundo Marques (2007) as três principais razões para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação são inovação metodológica, literacia digital e produtividade, nomeadamente a utilização de novas metodologias que facilitar a aquisição de aprendizagem, evitando cair na monotonia e fugir de uma concepção tradicional de ensino, para trabalhar de forma a facilitar a gestão das ferramentas para editar e criar informações usando-as e, finalmente, utilizá-los para o desenvolvimento de atividades e edição das produções dos alunos.

É sobre treinar os professores para serem capazes de compreender os meios de comunicação (língua, cultura e ideologia), saber utilizá-los e transmitir seu uso

(alfabetização digital), descobrindo a importância de uma visão ética. Então, em nosso trabalho de ensino, metodologias e ferramentas que nos permitem continuar trabalhando na participação ativa dos alunos, o que lhes permite pesquisar informações, analisá-las, compartilhá-las, editar novas informações a partir disso e, principalmente, aprender a gerenciar seus próprios processos de aprendizagem também como projetar materiais que facilitem a aquisição deste tipo de habilidades em seus alunos como professores amanhã. Em última análise, trata-se de criar seus próprios processos de aprendizagem e, como professores, devemos facilitar esse caminho.

Na verdade, a aprendizagem mediada colaborativa (ÁLVAREZ Et. al., 2005) é caracterizada não considerando o aprendiz como uma pessoa isolada, mas em interação com outras pessoas, uma vez que compartilhar objetivos e distribuir responsabilidades são formas desejáveis de aprendizagem e de valorizar o papel das ferramentas tecnológicas como elementos mediadores neste processo, facilitando os processos de interação e resolução conjunta de problemas. Não basta colocar um grupo para interagir para que ocorra aprendizagem, mas os diferentes elementos devem ser articulados para chegar aos processos conjuntos de troca e construção de conhecimento.

O desenvolvimento de trabalhos deste tipo, em ambientes virtuais ou semipresenciais, dentro da educação, leva-nos a refletir sobre a forma como realizamos nosso trabalho docente no dia a dia, especialmente quando se trata também de aquisição de competências de ensino e/ou pesquisa que nos permitem enfrentar os desafios da educação hoje e amanhã e trabalhar pela melhoria da Educação.

Em uma situação educacional, o termo inovação se refere à introdução de algo novo e diferente que permite melhorias, mudanças que representam ajustes ao invés das revoluções e de uma perspectiva que entende a mudança como o elemento renovação e melhoria (RUBIA, 2010).

Sem dúvida, as TIC e a inovação educacional são uma das questões contemporâneas que mais importam no desenvolvimento do Ensino. Este interesse que as Instituições de ensino para se adaptarem a um mundo globalizado onde o conhecimento é gerado, inovado e disseminado rapidamente, por meio das tecnologias de informação e comunicação não são novas. Nos últimos anos, os Sistemas de Gestão de Aprendizagem têm atraído especialmente a atenção das

instituições atividades educativas pelas possibilidades que oferecem na gestão das atividades formativas, criação de ambientes virtuais e possibilidade de oferta de cursos nas modalidades combinado ou não face a face (DAMIÁN, 2009).

Alguns estudos a nível nacional e internacional na área das TICs no ensino, abordaram a relação custo-benefício de sua implementação com relação a outros tipos de metodologias, principalmente presencial e outras, eles têm focado na análise do nível de satisfação demonstrado por alunos e professores participando dessas experiências de treinamento.

À luz dessas afirmações, parece óbvio dizer que as TIC não são em si, causando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As consequências em processos de ensino e aprendizagem do uso das TIC, não permitem formular conclusões categóricas sobre seu uso na aprendizagem. Nesse sentido, há muitos estudos que mostram que o uso das TICs tende a não gerar mudanças metodológicas ou organizacionais que envolvem grandes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Em vez disso, eles supõem uma adaptação de seu suposto potencial inovador para os usos habitual do ensino tradicional (FERNÁNDEZ, 2003).

Falar de inovação é fazer de um dos conceitos que se tornou a pedra angular do conhecimento hoje aplicado, boas práticas. Este termo é usado como um qualificador de qualquer atividade que ofereça bons resultados no contexto que é usado. Embora este termo esteja sujeito a múltiplas interpretações, levada essa definição para o campo educacional, podemos entender como “boas práticas”, as ações desenvolvidas no campo educacional que facilitam a aprendizagem; isto é, em outras palavras, trata-se de saber quantos professores e centros fazem junto com suas comunidades, até a criação de contextos que permitem a experimentação de novas propostas curriculares e organizacionais. Apesar das coincidências dessas e de outras experiências de diferentes campos do estudo sobre as grandes vantagens do ensino em rede (FERNÁNDEZ, 2003), também há resultados que mostram alguns dos ótimos. Pontos fracos do ensino virtual: a alta taxa de evasão, o controle do plágio e a dificuldade de controle a avaliação, o tempo e o esforço que os alunos empregam na realização das atividades propostas.

4 ENSINO COLABORATIVO NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O trabalho baseado no ensino colaborativo, entre professores de educação especial e da sala de aula comum, faz parte da proposta, apontada como uma das mais relevantes, de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência (MENDES; VILARONGA, 2014).

O ensino colaborativo possibilita a troca de conhecimento e experiências entre dois ou mais profissionais da educação, que num trabalho em conjunto podem criar estratégias e ações que sejam eficazes para a construção do conhecimento do aluno com deficiência. Sobre isso, Rabelo (2012) contribui dizendo:

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (2012, p. 52).

É importante ressaltar que “na relação de parceria, trabalho conjunto, responsabilidades e papéis são definidos e distribuídos e rompe-se por completo com qualquer prática de hierarquização na relação entre pares – profissionais da educação” (RABELO, 2012, p. 51).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o ensino colaborativo não deve ser imposto, mas adotado, negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa. Dessa maneira, é possível compreender que todas as etapas do processo de ensino aprendizagem do aluno deve ser compartilhadas pelos profissionais engajados no trabalho colaborativos, dentre os quais o ato de planejar que está intrinsecamente ligado ao fazer, uma vez que é nessas etapas que se pensa ações, estratégias e estratégias para se atingir as metas individuais e coletivas da turma. Para Vasconcellos (2000), no planejamento colaborativo o desejo é de que as coisas planejadas realmente aconteçam.

Assim, Schneider (2004) explica que o planejamento nessa perspectiva se constitui uma ferramenta para transformar a realidade existente, em seus princípios básicos, o planejamento colaborativo compreende que: - as instituições existem para agir no mundo, na sociedade e na história; - a função do planejamento é de tornar a

Ação clara, precisa, eficiente, direcionada, transformadora; e o planejar: - não é fazer alguma coisa antes de agir, mas é agir de um determinado modo para se atingir um determinado fim.

Nessa perspectiva, o ato de planejar é flexível e exige um olhar crítico e reflexível dos sujeitos envolvidos frente às relações coletivas e os conteúdos trabalhados. Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan apontam que: Planejamento com foco no aluno considerando seu processo de aprendizagem no ensino comum. Seguindo de determinação do modelo de ensino a ser construído de acordo a necessidade do aluno.

Organizar distribuição de tarefas e responsabilidades em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular. Adaptações curriculares: Analisar o currículo convencional e definir em conjunto o objetivo geral da aprendizagem dos alunos para identificar as necessidades de flexibilização e adequação para o aluno PAEE; definir formas de avaliação e acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos: De acordo com as autoras Mello e Hostins (2018) Definir estratégias que cada professor utilizará, em um mesmo documento, de modo que todos conheçam o que todos estão fazendo. Cada professor registra as estratégias de aprendizagem e de avaliação que utiliza em sua disciplina durante a ação, que podem ser compartilhadas com os demais. Será essa troca de informações simultâneas, no decorrer do período letivo, que efetivará o acesso ao currículo e a aprendizagem do aluno.

Priorizar as Experiências em sala de aula e procedimentos para organização dela; processo de escolarização deve ser centrado na acessibilidade de recursos didáticos pedagógicos, mobiliários, organização de espaço, troca de informação e comunicação com alunos, pais e administradores;

Elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), estabelecendo metas e estratégias metodológicas adequadas para os alunos PAEE;

Planejar atividades para toda a turma respeitando as particularidades dos alunos PAEE e elaborar estratégias adequadas para que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado;

4.1 Inclusão escolar de alunos surdos e a importância da contribuição do ensino colaborativo.

A educação como um direito humano vem se consolidando nos documentos legais e nas diretrizes das políticas educacionais no Brasil. Nesta seção, iremos abordar os pressupostos da política de educação inclusiva e os fundamentos teóricos e práticas da educação bilíngue para alunos com deficiência.

No que concerne à educação inclusiva brasileira para surdos salutar se faz ressaltar que ela compreende um processo de grandes lutas e conquistas partindo de uma época em que nem sempre essas pessoas eram consideradas como humanos de direitos. Em nosso país, uma das grandes vitórias nas políticas públicas de inclusão foi a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que garante a LIBRAS como a Língua Oficial dos surdos, apoiando e incentivando assim a cultura surda (BRASIL, 2002).

Dessa forma a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN Nº 9.394/96 que visa contemplar essa realidade ao apresentar que a educação é um direito de todo cidadão, independentemente de suas necessidades, e dever da família e do Estado, sendo promovida e incentivada em colaboração com a sociedade (BRASIL, 1996). Em se tratando disso falar-se de inclusão de pessoas com deficiência é fato notório afirmar que ela já é uma realidade que não deve ser negada no ambiente escolar, necessitando assim da atenção especial dos profissionais da educação, para que se efetive.

No que tange as ações colaborativas e o planejamento individualizado para a educação de surdos na rede pública de ensino é algo que traz uma breve análise da atuação colaborativa entre os profissionais da educação na elaboração de uma rede de saberes para ensinar o discente com surdez na sala de ensino comum. Neste ponto, apresenta-se as funções do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como ajuste educacional e o esboço das estratégias, adaptações e ações para atender as necessidades próprias para aquisição do conhecimento, isso partindo da análise literária e da observação empírica de fenômenos do ambiente escolar que promove a inclusão de um aluno com deficiência.

Assim o interesse em refletir mais profundamente, sobre o processo de aprendizagem de surdos na política de inclusão social e educacional, visando

compreender a necessidade do trabalho colaborativo e da elaboração de um Plano de Ensino Individualizado, busca-se a partir da literatura, caracterizar o conceito de surdez; o conceito de trabalho colaborativo; verificar os benefícios da elaboração do Plano de Ensino Individualizado a fim de subsidiar reflexões, contribuindo para uma melhor compreensão sobre as ações colaborativas e criativas entre professores e intérpretes.

Partindo desta premissa a Constituição Federal Capítulo II, seção I, art. 205 (BRASIL, 1988) apresenta que: “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”. Ela ressalta ainda que o Estado deve garantir, no artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Todavia as práticas tradicionais de educação, em que ainda vigora a transmissão de conhecimento e a culpabilização do aluno pelo não sucesso ou sucesso escolar; a padronização da sociedade em seres normais ou deficientes como sinônimo de capazes ou incapazes reproduzem conceitos que impedem a eficiência da inclusão da pessoa com deficiência, esquecendo-se de favorecer, na sociedade e na escola, ambientes reflexivos sobre a diversidade, a igualdade e o direito à cidadania. Batista e Enumo (2014, p. 45) ressaltam que:

A transformação da sociedade é realizada a partir da conscientização e da formação de valores e ideais que visam à reestruturação social, política e mental de todos, pois o princípio da cidadania igualitária “[...] apregoa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normalmente possível, na sociedade que vivem.

Assim, é fato notório a necessidade de preparação profissional de membros que constituem a instituição escolar, principalmente a formação especializada e de qualidade dos docentes, relacionando-as às políticas públicas que forneçam condições de estruturação adequadas em todos os ambientes sociais e educacionais, atendendo a qualquer cidadão independente de suas dificuldades ou diferenças.

Isto posto Vieira e Silva (2017, apud MANTOAN, 2017, p. 06) afirmam que: “o princípio democrático da educação para todos, só evidência nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles,

os alunos com deficiências". De acordo com a afirmação, só existe inclusão devido às exclusões da sociedade, não apenas as pessoas com necessidades especiais, mas também as de classe baixa, as que apresentam dificuldades em aprender os conteúdos escolares e acabam por desistir da escola, além dos grupos considerados "estranhos" pela sociedade, todos são, constantemente, discriminados nos dois ambientes.

Diante do exposto, para que a escola seja inclusiva é necessário estabelecer relações igualitárias na diversidade humana em que é composta a sociedade, nestas ações a colaborativa se faz presente ao passo que estas diferenças sejam a contribuição de cada um na atuação do processo do ensinar e aprender no ambiente social e educacional, contemplando a todos, independentes de suas diferenças, culturas, dificuldades, raça ou classe social, motivando o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem efetiva, visando o pleno desenvolvimento do aprendiz surdo em seu espaço escolar.

Assim, muitos obstáculos têm dificultado o processo de inclusão escolar, um dos quais, com peso significativo, tem sido o despreparo dos professores para atuarem em salas inclusivas numerosas com diversos alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1999). Entretanto, para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais a LDBEN (BRASIL, 1996), prevê professores com qualificação adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino comum capacitados para atuar com as diferenças na classe comum.

Diante do exposto, Bueno (1999) explica que um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva envolve tanto professores do ensino comum - com conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade – quanto aos professores "especialistas", para atender diretamente a essa população ou para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes comuns.

Partindo do pressuposto que o desafiante contexto escolar, em que os surdos estão inseridos, requer a elaboração de uma rede de saberes que envolva toda a equipe escolar, além da necessidade de formação inicial e contínua dos profissionais da educação, a adaptação das práticas educacionais e metodologias de ensino e avaliação. Diante do exposto Valle et al. (2018, p. 67) ressaltam que: "Pois, são pessoas que em situação de aprendizagem escolar necessitam de adaptações nas condições de ensino, e sem alguém que possa interpretar lhe a

aula, sua permanência na escola não terá qualquer significado, já que a pessoa surda não poderá compartilhar os resultados de suas aprendizagens."

Com base na afirmação acima salutar se faz ressaltar que o professor interlocutor de Libras possui a função de traduzir e interpretar a língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, de forma inteligível e significativa para ambos, garantindo a veracidade das informações transmitidas entre discente/professor e vice-versa, assegurando o bom entendimento. Ademais, integrar um professor especializado em Libras em uma sala de ensino comum, auxiliará e facilitará o ensino e aprendizagem, em uma prática de ensino colaborativo que se caracteriza por: "Uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre o professor de ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Precipuamente, o ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva, o qual haverá dentro da sala do espaço da sala de aula, outro professor convededor da Língua Brasileira de Sinais para acompanhar o aluno com surdez, auxiliando as comunicações e trabalhando em reciprocidade com o professor titular da sala (ou professores), em que ambos adaptarão o elemento do currículo necessário para que o aluno com deficiência aprenda e se desenvolva.

Embora entende-se assim que, a ação colaborativa é uma estratégia de trabalho pedagógico de interação de saberes e busca por resoluções de situações problemas que envolva a aprendizagem e o desenvolvimento dele em relação ao currículo do ano escolar em que esteja matriculado, é também a atuação que envolve o trabalho de todos da equipe escolar, dos que auxiliam esses professores, é a ajuda mútua, é a troca de informações, é a busca de um trabalho mais efetivo e eficaz, é a descoberta de ideias criativas, é o compartilhamento de responsabilidades, é a superação de grandes desafios, já que toda a equipe escolar participará ativamente das tomadas de decisões e da verdadeira inclusão.

Outrossim cada profissional deve aprender com o outro, ou seja, o professor da sala possui conhecimento específico da área de saber a qual possui formação, enquanto o professor especialista (neste caso, o intérprete) conhece a língua, o histórico e a cultura surda; desta forma um deve apoiar o outro, ambos devem conhecer as expectativas de aprendizagem, os limites, a melhor forma de avaliar um aluno com deficiência, que é pré-determinar suas ações para cada aula.

O professor da educação comum e o educador especial da sala de recursos devem atuar em regime de parceria, com funções previamente definidas, a exemplo, o professor da sala instrui as atividades de Língua Portuguesa e o intérprete interpreta sua fala, faz ligações à forma que o discente aprende, detecta suas lacunas de aprendizagem, esclarece-as, liga os conhecimentos prévios aos novos e ilustra com exemplos.

Em se tratando da direção da escola, que por sua vez, deve preparar seus profissionais para incluir um aluno com deficiência, para superar os medos diante as tensões causadas pelo novo método de ensino, principalmente os professores, já que muitos estão despreparados para participar de um trabalho colaborativo, e sentem-se incomodados e vigiados pelo professor intérprete que assistirá e interpretará todas suas aulas, causando assim equívocos que servem de entraves na aprendizagem do aluno com deficiência.

Compartilhar saberes acaba se tratando de uma tarefa árdua para aqueles que estão habituados a trabalhar individualmente com sua sala e com suas próprias técnicas. Neste sentido a equipe gestora deve compartilhar com a equipe de docentes e instrutores esses receios, auxiliar no planejamento das aulas, elaborar metas de ensino, instruir, buscar soluções perante a experiência de cada membro, levar a todos maior conhecimento sobre a cultura surda, desenvolverem juntos técnicas de avaliação das habilidades e competências do aluno, buscar ajuda de outros profissionais quando preciso (como psicólogos e fonoaudiólogos) é preciso estratégias colaborativas que visam à formação contínua e permanente dos professores, para que se qualifiquem profissionalmente e ampliem a capacidade de refletir sobre suas práticas, adaptando-se as mudanças necessárias do seu campo educacional.

Outrem é necessário resgatar a participação familiar na vida escolar deste aluno, muitas informações e planejamentos são construídos através da análise do aluno e das suas vivências. É neste sentido que a família de um aluno com deficiências poderá relatar com mais clareza as facilidades, bloqueios e expectativas de aprendizagem que ele apresenta, comportamentos e atitudes incompreendidas podem ser explicados, e métodos procedimentais podem ser incorporados pelos docentes.

Em suma, o sucesso da educação inclusiva necessita do trabalho colaborativo de todos os funcionários da escola, da relação recíproca com a família

e principalmente da colaboração entre professores do ensino comum e do professor intérprete. Para desenvolver a formação contínua desses profissionais é preciso que todos atuem de forma colaborativa para que cada aluno possa alcançar seus objetivos, ou seja uma aprendizagem prazerosa e eficaz de forma a oferecer parâmetros mais claros a serem atingidos.

4.2 Estratégias metodológicas utilizadas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiências

Em se tratando da aprendizagem que é um processo pelo qual competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação principalmente em relação ao aluno com deficiência, este processo se dá pela forma como este comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diante do exposto, Dante (2019, p. 34) ressalta que:

É a conduta ou ação do professor num conjunto de tarefas educativas na sala de aula regular, intentando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com vistas a promover uma educação que acolha a todos, independentemente das diferenças. A educação passa por transformações com desafios a serem enfrentados pelas escolas.

Nesta perspectiva afirma o autor que estas mudanças, geram impactos que fazem com que a aprendizagem se reorganize para atender à necessidade de desenvolver o ensino do aluno com deficiência, nas distintas realidades, tal como Paiva (2015, p. 78) ressalta que: Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio contemplam a necessidade dessa adequação para o desenvolvimento e a promoção de alunos às diferentes realidades, a fim de criar condições para sua inserção em um mundo sempre em mudança. Outrem, é preciso inteirar-se das possibilidades metodológicas que facilitem a relação professores e alunos, a fim de superar os obstáculos da comunicação de conhecimentos em sala de aula frente a esta diversidade. Martinho (2016, p. 23) enfatiza: “O professor precisa estar bem-preparado para lidar com um leque muito variado e altamente diferenciado de alunos.”

A partir dessas considerações, se ratifica que a metodologia de ensino utilizada é fundamental para superar a diferença de comunicação, na qual o professor precisa conhecer e optar por uma maneira de expressar melhor o conteúdo proposto, como se observa na declaração abaixo: A metodologia de ensino se torna muito importante, uma vez que se está trabalhando com pessoas pertencentes a uma cultura diferente, que pensam e desenvolvem seu conhecimento de forma diferente. Deve-se adequar a metodologia que utilizamos ao público que se pretende atender, no que diz respeito ao aluno com deficiência para que este possa pensar, construir e expressar seu conhecimento satisfatoriamente.

É fato notório, que a base teórica corresponde a abordagens de diversos autores e pesquisadores, acerca das estratégias metodológicas de ensino para motivação, desenvolvimento de conteúdos variados a partir das abordagens pré-estabelecidas mediante planejamento, ainda mais em se tratando do aluno com deficiência.

Ademais, todos têm o direito de estar e de aprender na escola e todos os estudantes têm direito à diferença sempre que houver necessidade de alguma diferenciação para garantir participação e aprendizagem, ou seja, se todos são diferentes entre si, precisa-se, simultaneamente, diversificar e diferenciar. Desta forma, propor estratégias pedagógicas diversificadas e potencialmente adequadas para trabalhar com um grupo heterogêneo e, ao mesmo passo, propor diferenciações em termos de desafios e apoios, sempre que necessário, para garantir igualdade de oportunidades no processo de escolarização. Ainda se tratando deste aspecto, no que diz respeito efetivar essa pedagogia inclusiva requer não apenas um professor capacitado, mas também tempo de planejamento, recursos materiais e humanos, trabalho colaborativo entre profissionais e entre escola e família e uma cultura escolar inclusiva dentro e fora da sala de aula. De acordo com Martinho (2016, p. 67) o autor ressalta que:

Depende de uma prática que envolva múltiplos atores em uma perspectiva sistêmica, essa realidade pode parecer um tanto distante da realidade das escolas brasileiras, por isso, nessa complexa engrenagem, o que se deve ter em mente é que, a questão é compreender que a mudança não é linear e que o processo de transformação se dá a partir de pequenas ações, que ocorrem simultaneamente e desencadeiam mudanças nas práticas, na organização dos sistemas de ensino e na cultura educacional.

Isso posto, em última instância, depende do compromisso ético de cada profissional, de cada família, de cada escola ou rede de ensino, com uma educação de qualidade para todos. Ser professor de alunos com deficiências significa acima de tudo considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

É fato que as estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos surdos elas são ainda mais imprescindíveis, uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, consequentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos com deficiências com dificuldades no letramento em língua portuguesa.

Deste modo, é frequente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com aqueles apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo.

Assim, este capítulo procura discutir alguns princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas que facilitem o acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos de sala de aula. Além disso, na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência, o professor precisará ser parceiro do intérprete de Libras para que se ampliem as possibilidades de construção de conhecimentos desses alunos, e é sobre estes aspectos que pretendemos tratar neste capítulo.

Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos dela, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade. As imagens são documentos sociais bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, visto que as imagens impactam colaborando para a construção de julgamentos capazes de reconfigurar a opinião

pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser mais bem exploradas pela escola, na busca da construção de sentidos.

Em princípio, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos com deficiências em sala de aula. Um segmento de filme, por exemplo, sobre o transporte de escravos africanos para o Brasil pelos portugueses, pode favorecer a compreensão de uma série de elementos sociais, da natureza, políticos, econômicos entre outros (vestuário, tipo de embarcação, condições de higiene, alimentação, relações sociais, maus tratos, clima etc.), criando condições para uma discussão ampla e para a aprendizagem.

A priori, o trabalho do intérprete de Libras será muito mais efetivo quando a informação visual é acessível, pois com e sobre ela o aluno com deficiência poderá construir conceitos e os colocar em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva.

Ainda dentro da perspectiva de recursos de uma Pedagogia Visual, trazemos para a discussão o uso de mapas conceituais. A teoria sobre mapas conceituais foi desenvolvida por Joseph Novak (NOVAK, 1977), nos anos de 1970 (TAVARES, 2007), e define que:

O mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes.

Assim, no mapa conceitual, os conceitos aparecem dentro de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros), enquanto as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que unem os conceitos. Desse modo, tal abordagem auxiliará o professor no

ensino aprendizagem do aluno com deficiência e facilitará assim aquisição do conhecimento.

4.3 O ensino colaborativo no letramento de alunos surdos: estratégias metodológicas.

Sabe-se que na atualidade a escola é uma das principais responsáveis por promover o letramento e alfabetização, sendo esses de fundamental importância para a formação do cidadão participativo na sociedade. Segundo Barros, (2013) “considerando que a escola tem como função primordial o ensino da leitura e escrita, o professor desempenha papel fundamental dentro desse processo”. Ele deve ser o parceiro, mediador e articulador de muitas e diferentes leituras”. Nesse sentido, leva-se em consideração as várias possibilidades de alfabetização e letramentos que podem ser utilizadas como modelo pedagógico de ensino.

Diante do exposto é fato notório que concerne ao termo letramento ele ainda carece de uma definição precisa, diferentes autores a descrevem de diversas maneiras (SOARES, 2002). Ao se falar deste tema, descrevemos a definição de Tfouni (1995), que considera letramento como os impactos que a aprendizagem da leitura e escrita tem em uma sociedade. Ampliando a definição de Kleiman (2017), inclui as próprias práticas sociais da leitura e escrita, como parte da definição de letramento.

Partindo deste pressuposto pode-se acrescentar a estas duas definições também a ideia de que letramento envolve a condição de ser letrado, isto é, habilidades e competências próprias de quem exerce a função de ser letrado, que permitem que estes indivíduos se insiram em uma sociedade letrada. Implícito ao conceito de Soares (2018), está a ideia de que o contato com a língua escrita causa modificações cognitivas e sociais no indivíduo. Estudiosos interessados nas dificuldades de aprendizagem da língua escrita colocam ênfases diferentes nestes dois aspectos.

Ademais, há muito que se discutir acerca das consequências que a aquisição da língua escrita, em particular a alfabetização, pode ter no processamento cognitivo dos indivíduos (COLE, 2005; CORREA-CHAVES; ROGOFF, 2005; SCRIBNER; COLE, 1981; ROGOFF, 1990), e diante disto afirma-se que não está no escopo deste trabalho discutir esta questão. No entanto, em pelo

menos um aspecto da cognição, o raciocínio metalinguístico, a alfabetização parece causar uma mudança qualitativa na maneira de se processar a linguagem (GOMBERT, 2003). De acordo com, Kleiman (2011) que ressalta que:

A aquisição da leitura e da escrita sempre envolve relações de poder. Trata de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e luta social. Aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante.

A autora versa que, o ensino da leitura e escrita não pode se dar alienado dessa concepção ideológica ou estará atrelado ao insucesso do aprendiz. O papel da escola, como mantenedor das relações de poder encontradas nas sociedades industriais, tem sido muito debatido pela literatura psicológica e de Educação. A importância de se contextualizar o ensino da leitura escrita, apresentando ao aluno os diferentes usos e funções da língua, também vem sendo discutido ao longo dos anos (KAUFMANN, 1994). Embora essa discussão tenha contribuído para um maior entendimento da questão do fracasso escolar, precisamos conhecer melhor os aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita.

Ainda se tratando desde aspectos a luta para que a LIBRAS seja implementada nas escolas é uma realidade inquestionável, pois o que se observa é que o uso do oralismo ainda é muito difundido, mesmo após desastrosos resultados. A imposição aos surdos para que estes desenvolvam a fala é algo corriqueiro e este "falar" que se impõe é apenas artificial, pois o surdo não conhece esta particularidade que pertence aos ouvintes. O surdo pode até mencionar algumas palavras, todavia, isso dificilmente significa que ele aprendeu e que sabe realmente o que está falando.

Quando o surdo não tem acesso à sua língua materna, geralmente se mostra melindroso, desconfiado, julgando-se fraco por não saber falar, por não ouvir., percebe-se que eles (surdos) se escondem em seus mundos silenciosos e temem a rejeição, levando-os a fazer de conta que aprenderam porque sentem-se envergonhados por não saberem, lançando fora os questionamentos aos professores, porque acham que, se perguntarem ou responderem errado, serão considerados incapazes, inferiores.

O letramento surgiu para tornar eficaz o aprendizado dos surdos, pois prioriza a LIBRAS em todas as situações, sendo o português escrito, ensinado como segunda língua. No letramento, o uso de ilustrações nos textos faz com que a leitura

se torne agradável, pois dessa forma, o aluno com deficiência pode visualizar não só o texto, mas as figuras que representarão o que todas aquelas palavras querem dizer, daí surgirão as interpretações.

Para que o letramento seja plenamente eficaz, é de imprescindível importância que as salas de aula sejam compostas somente por alunos com deficiências, compartilhando uma mesma linguagem, um mesmo mundo. A educação bilíngue para surdos (LIBRAS / português) tem sido exemplo de sucesso, todavia, ainda precisa ser adotada em várias instituições de ensino. O letramento tem suas particularidades, o ensino é diferenciado daquele em que costumamos observar nas escolas regulares, pois a língua em questão é a de sinais. O surdo letrado passa a compreender a língua portuguesa escrita, todavia, ele escreve textos e afins de forma diferenciada da dos ouvintes, pois na LIBRAS não existem algumas regras comuns como no português.

Nesse interim as mudanças sociais são mais lentas e mais difíceis de serem alcançadas, as mudanças cognitivas por outro lado são possíveis através de programas de intervenção mais facilmente implementados. Entende-se que a discussão sobre a função social da escola não se resume à discussão das mudanças sociais possíveis ou desejadas, mas diz respeito também às opções no exercício profissional dos educadores. Em suma, não se pretende reduzir a questão dos problemas de aprendizagem à reabilitação cognitiva, mas deixá-la de lado é ignorar um corpo de evidência que mostra a sua eficácia.

Letramento, segundo Fernandes (2004) desenvolver práticas de letramento com alunos surdos incluídos nesse processo, sabe-se que o trabalho com eles, em sala de aula, exige do professor a compreensão do processo de letramento de alunos com deficiências na perspectiva metodológica do bilinguismo. Outrem na sala de aula, faz-se pertinente que este aluno com deficiência tenha contato com os mais variados gêneros que circulam na sociedade.

Então, faz-se necessário que sejam encontradas novas formas metodológicas para que ele também se sinta incluído, sendo agente de interlocução com o outro, ou seja, elaborar uma forma prática de letramento que possibilite ao aluno com deficiência um entendimento maior dos textos que circulam socialmente, de forma que ele possa se apropriar da escrita do Português e faça uso dessa escrita em seu cotidiano.

Dessa forma isso só será possível com muita leitura e troca de experiências entre colegas que vivenciam a mesma realidade e da mesma forma que a educação apresenta problemas, a educação de surdos também enfrentou e ainda enfrenta - muitos desafios para proporcionar ao aluno com deficiência conhecimentos científicos, através desses conhecimentos, torná-lo capaz de interagir e se tornar independente.

Ainda se tratando dessa temática necessário se faz um resgate do início dessa educação no mundo. Ao se discorrer acerca dos métodos utilizados para alfabetizar os surdos foram vários, durante a história. Segundo Quirós e Gueller (2013) a educação de surdos teve início no século XVI, em 1541, pelo monge beneditino Pedro Ponce, na Espanha. Este monge foi responsável, por ter “[...] educado uma dezena de surdos mudos, filhos todos eles de grandes personagens da corte espanhola, morrendo em 1549". Foram inúmeras as tentativas de alfabetizar crianças surdas, algumas muitas bem-sucedidas, outras, no entanto, sem tanto sucesso.

O momento era outro, bem como o que era esperado dessa educação era, sem dúvida, muito diferente de nosso contexto atual, e bem como o objetivo da educação naquele período. Utilizava-se uma prática de desmotivação na qual buscava-se ensinar ao surdo.

Assim, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmotivação ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença. De qualquer forma, não se pode negar que foi nesse período que se passou a ter uma preocupação e uma atuação sistemáticas com o processo de comunicação de crianças surdas (BUENO, 2013). Assim, os objetivos da educação da criança surda e da ouvinte eram diferentes. Para concretizar essa educação, várias tentativas espalharam-se pela Europa.

Em se tratando das diferentes metodologias utilizadas na trajetória escolar histórica dos surdos, muito se tem discutido acerca das mesmas e observa-se que não têm conseguido prepará-los para ingressar na sociedade letrada.

No decorrer dos tempos, as metodologias utilizadas, foram e continuam sendo alvo de discussão entre os profissionais envolvidos na Educação de surdos, sem atentar para o fato principal: como o surdo aprende? No âmbito da educação da

criança surda, é uma excelente ilustração dessa negligência, na medida em que foi quase que exclusivamente tratada como uma disputa entre defensores de ‘métodos de ensino especial.

No Brasil, por iniciativa do Governo Imperial, os marcos fundamentais da Educação Especial se deram através da criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos INES) situados no Rio de Janeiro (BUENO, 1993, p.85). Segundo Lemos (apud BUENO, 1993, p.86) ambos sofreram modificações por ‘[...] graves conflitos de ordem econômica, disciplinar e moral’. Ainda segundo Bueno (2011), por muitos anos, o caráter assistencialista norteou a educação especial no Brasil, muitas vezes ligada a ordens religiosas.

Quanto aos métodos de educação de surdos, eles também foram se modificando, seguindo o contexto histórico-social de cada época. A alfabetização de alunos com deficiência geralmente baseou-se em métodos que objetivavam sua oralização, e não se atentou para o fato de que o surdo é desprovido de audição.

Diante do exposto pode-se dizer que por muito tempo a impostação de fonemas, a silabação, as estruturas (repetição de sílabas, de palavras) com o objetivo de que a criança aprendesse por meio da memorização ou de “decorar” as palavras. Durante anos o surdo foi proibido, em determinadas épocas, de utilizar gestos, sinais, porque o normal para que fosse aceito na sociedade, seria falar.

Diante de tais situações, ressalta-se a necessidade e a importância de se adotar o letramento como objeto de estudo e de ensino da Língua Portuguesa aos alunos com deficiência, visto que a escola tem como objetivo ensinar ao aluno a interagir em diferentes situações sociais, utilizando seu repertório linguístico nas mais variadas situações.

É fato notório que a educação é muito importante, é através dela que é possível ao indivíduo sair de sua situação atual e melhorar de vida pelo conhecimento adquirido na escola, mas não é essa a situação que vemos todos os dias. Ainda mesmo com diplomas de conclusão de ensino médio ou superior nas mãos, as pessoas não têm garantias de melhor trabalho e, não raras vezes, saem das escolas semianalfabetas, ou seja, sabem ler e escrever, mas não são capazes de interpretar o que leem ao preencher ficha de trabalho ou até mesmo orientações simples no dia a dia.

A verdadeira função da escola é desenvolver no discente o domínio da língua falada, mas se ela não tem utilidade na vida, no dia a dia, nas relações sociais, fica novamente sem função, sem sentido. Desta forma a língua só será eficaz, quando o aprendiz fizer uso da leitura e da escrita em sua atividade diária, em sua vida.

Isso posto em se tratando do aluno com deficiência, a escrita e a leitura da língua oficial do país possibilitarão a ele a participação e a integração na sociedade, porque ela é formada, em sua maior parte, por ouvintes desconhecedores de Libras. Soares (2001) diz que o termo "letrado será usado para caracterizar a pessoa que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e escrita".

O letramento, prática social da linguagem escrita, extrapola o contexto escolar, vai além do espaço restrito da escola, chega à família, à sociedade, enfim, à vida da criança. Mas, não é receita pronta e acabada, é uma construção infinita, como também é o nosso conhecimento.

Além disso, a proposta de letramento deve se basear em textos que circulem socialmente, isto é, fazem parte do cotidiano dos alunos. Textos que possibilitem que ele comprehenda o mundo e as relações ao seu redor, mas que possa usar esse conhecimento em sua vida diária, visto que aprendemos e incorporamos o que relacionamos com nossa realidade.

O letramento, então, pressupõe fornecer e subsidiar o conhecimento prévio que o aluno precisa para ler e interpretar. Para Taglieber (2012), "O professor deve motivar a leitura, explicando antecipadamente o vocabulário e estruturas mais difíceis e qual a finalidade do texto". Na proposta de Letramento esse procedimento é muito importante, pois através de questionamento relacionando-o com seu cotidiano, antecipamos aos alunos palavras ou frases que gerariam dificuldades para a compreensão do texto, por não fazerem parte de seu vocabulário.

Em suma, após essas inferências do professor," a leitura silenciosa é a forma mais indicada para uma leitura mais produtiva". Para ele, depois de explorar o léxico no contexto, em atividades orais ou escritas o aluno fará a leitura individual e, assim, poderá compreender melhor o que foi trabalhado. No momento da leitura individual, o aluno já saberá o significado desses termos, que geralmente permanecem anotados no quadro para que ele recorra e utilize no momento de dúvidas, podendo proceder a leitura e a interpretação do texto social que estiver sendo trabalhado.

Por fim, as pessoas aprendem a maior parte das palavras que conhecem através do contexto em que estão inseridas e não por procurarem o significado delas no dicionário.

4.4 Estudos sobre educação de surdos, Letramento em Língua Portuguesa

Conforme já apontado anteriormente, sendo a surdez considerada uma perda sensorial que acarreta dificuldades no processo de aquisição de linguagem oral, faz-se necessário alguns apontamentos sobre questões de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Uma vez que a surdez pode ser considerada como uma experiência visual abordar-se-á aspectos do processo de aquisição de linguagem da criança surda, considerando a LIBRAS como a sua língua natural (primeira língua) e a linguagem oral e escrita como segunda língua. Assim, o processo de letramento será também abordado por conta das questões de linguagem e por ser este um tema que muito interessa e preocupa a todos os professores envolvidos no processo de inclusão desses alunos.

Através da linguagem a criança se socializa e interage com o meio, assim, entende-se que é na família que se inicia tal interação, durante atividades diárias. É na/pela linguagem que a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo conhecimentos de sua cultura. O nível linguístico e cognitivo da criança se desenvolve à medida que ela cresce, e cresce com ela seu campo de socialização quando inicia sua vida escolar ao ter contato com outras crianças. Silva (2011), em uma de suas pesquisas, constatou a importância que os pais exercem em todo o processo de construção da narrativa pelo aluno com deficiência. O contato com interlocutores fluentes em língua de sinais (professores e familiares) no período inicial de aquisição da linguagem é fundamental. Contribui para que os alunos com deficiência adquiram experiências em estruturar aspectos importantes relacionados ao gênero narrativo.

Ocorre que a criança surda, na maioria das vezes, tem seus pais ouvintes com pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais. As condições de acesso à linguagem acabam se complicando, pois em geral, acontece tarde, quando a criança é inserida na escola. Nas palavras de Schelp (2010), isso precisa ser recompensado: “[...] para que ela tenha acesso à língua de sinais o mais precocemente possível, a escola precisa oferecer e priorizar a língua de sinais como

primeira língua através da presença de surdos adultos que possam ensinar e interagir com as crianças.”

Dado que a construção de conhecimento se dá pela mediação semiótica, a linguagem tem papel principal neste processo, e no caso da criança surda a mediação se faz pela língua de sinais. Assim, para que haja construção da narrativa é necessário que o surdo tenha acesso o mais cedo possível a esta língua. Segundo Silva (2011) discorre que: “a construção da narrativa é de fundamental importância para o processo de leitura-escrita”. Daí a necessidade de o surdo fazer uso de uma língua, no caso, a língua de sinais, para iniciar o processo de letramento. O uso de uma língua é imprescindível para o acesso à escrita, sendo que esta, para o aluno com deficiência, será sua segunda língua.

Dessa forma, para que a criança surda tenha acesso ao português escrito é necessário que ela faça uso da LIBRAS, o que ainda não é oferecido no contexto escolar, dadas as diferentes concepções sobre a surdez que circulam nesse ambiente e as possibilidades práticas de inserção desta língua na escola. A grande preocupação entre os professores de séries iniciais do ensino fundamental é com o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa. Afinal, ensinar a ler e a escrever é a principal função da escola. Antes mesmo de se conhecer os alunos que ingressam na escola, já se procura sondar “o que” e “o quanto” aquele indivíduo é entendido do mundo das letras. Segundo Lanzoni (2013): “saber ler e escrever são essenciais para o desempenho escolar dos alunos e para o êxito do viver em sociedade”.

Para Micoti (2009), as dificuldades referentes à alfabetização comprometem o cumprimento de uma das principais funções da escola – a de promover a socialização do saber ou do conhecimento sistematizado. Como a escrita é utilizada para registrar os saberes elaborados pela humanidade, ler é indispensável para participar do ensino e ter acesso ao saber. É a partir do nascimento que o processo de letramento se inicia e se prolonga por toda a vida do indivíduo, transformando-se num amplo processo de construção do conhecimento. Quando as crianças chegam à escola, já estão carregadas de inúmeras experiências sensoriais, visuais e auditivas, com relação às regras gramaticais da linguagem falada, fatores estes de grande importância nesse processo de aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, normalmente, o que ocorre nas escolas é uma imposição do aprendizado da escrita com base na sua forma, ou seja, no olhar sobre a escrita enquanto código e não como dialógica. Os professores estão preocupados com as

técnicas e métodos e esquecem que a linguagem é viva e está inserida na vida da criança. Assim, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores, relegando a linguagem escrita viva a um segundo plano. Segundo Vygotsky (1996), as práticas pedagógicas deveriam estar voltadas a motivar o desenvolvimento da escrita, propiciando o seu aprendizado durante as situações de brinquedo e no desenho, o que faz com que a criança perceba a escrita como um processo natural do seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Vygotsky (1996) afirma: “[...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.” A escola atribui forte papel à relação escrita/oralidade no processo de alfabetização, o que vem a ser um fator complicador para a criança surda. Dado que o surdo não ouve, o acesso à linguagem na modalidade escrita se dará de forma diferente.

Para que surdos tenham a mesma oportunidade de acesso ao desenvolvimento do português escrito que os ouvintes, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que deem importância ao visual como fator fundamental para o aprendizado, e ainda mais, pensar em metodologias que favoreçam a necessidade e importância do ler e escrever no decorrer do próprio brincar da criança. Dorziat, Lima e Araújo (2017) observam a necessidade de os professores conhecerem e usarem a língua de sinais, entretanto, consideram que a simples inserção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com deficiência.

Nesse interim, entende-se que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais. E preciso que a escola implemente ações que tenham sentido para todos os alunos e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com deficiência.

Assim, o aprendizado da LIBRAS merece atenção especial devendo ser inserida nos currículos em todos os níveis do sistema educacional. Crianças ouvintes, em nosso país (Brasil), não aprendem a falar uma língua e são alfabetizadas em outra. Crianças surdas, fluentes ou não em língua de sinais, ao

iniciarem na escola são expostas a uma segunda língua, no nosso caso a língua portuguesa (na modalidade escrita) e a escola não está preparada para lidar com a sua diferença linguística, mesmo as crianças ouvintes que adquiriram a linguagem oral na interação com os familiares, normalmente chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa escrita, necessitam aprender a refletir sobre suas regras, sua convencionalidade. Já no caso da criança surda, para a maior parte, aprender a ler e a escrever significa aprender uma segunda língua.

Ademais, é imenso o abismo que separa o universo de vivências e simbolizações entre uma criança surda e outra não-sorda na infância. Em que lugares se escondem suas hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções, ou seja, a gênese das funções psicológicas superiores com as quais constituímos nossa subjetividade e operamos sobre o outro e sobre o mundo.

Não é de se espantar que as consequências sejam de um expressivo fracasso escolar, por parte dos alunos com surdez. Submetidos às práticas escolares voltadas para ouvintes, suas experiências educacionais não favorecem o domínio da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Além disso, muitos professores subestimam as crianças surdas oferecendo a elas material empobrecido, acreditando estar facilitando a compreensão do assunto trabalhado. Necessário se faz afirmar que muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler.

Porém, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos com deficiência vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo." As dificuldades que os alunos com deficiência apresentam na leitura e escrita não decorrem da surdez, mas do conhecimento de língua de que dispõem, o que resulta em grande parte do processo escolar a que foram submetidos: muitos dos encaminhamentos metodológicos utilizados no contexto da educação dos surdos valem-se dos mesmos recursos e estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita.

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições

cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos com deficiência, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo.

Faz-se necessário buscar, portanto, alternativas efetivas e práticas educacionais que de fato auxiliem o sujeito surdo a se constituir como sujeito da linguagem, desenvolvendo e elaborando novos conhecimentos de maneira satisfatória e adequada às suas necessidades linguísticas. Ou seja, o uso de princípios metodológicos que sejam reforçados e aplicados aos surdos para auxiliá-los na compreensão e aquisição da língua portuguesa escrita.

Dessa forma, Marchesi (2009) salienta a importância de se valorizar metodologias que deem ênfase à experiência direta por meio de vivências, atividades realizadas em grupos, realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, e métodos/utilização de materiais visuais, ou seja, o desenvolvimento de projetos onde as crianças se reúnem em torno da escrita com propósitos claros e bem definidos.

Pensar, portanto, em práticas de letramento para crianças surdas nos desafia não somente à promoção de atividades que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, mas uma reflexão sobre o processo de aquisição do português escrito, com ênfase no visual, e não na via oral-auditiva como ocorre com as crianças ouvintes. No caso do aluno com deficiência não há como dar ênfase à relação letra-som, mas sim buscar táticas visuais, e metodologias adequadas que proporcionem a mediação pela língua de sinais, garantindo que a criança surda entenda esse novo sistema – a escrita, como um sistema simbólico, cuja assimilação lhe permitirá constituir novas relações de significação com seu meio social.

Gesueli (2011) destaca a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Segundo a mesma autora: “O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Tem-se, então, nesse processo de construção da escrita, a língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra.

De acordo com Fernandes, letramento é a apropriação da leitura e escrita de forma significativa, ou seja, através do prazer, lazer, do acesso à informação, da

comunicação, enfim, do exercer cidadania por meio de uma condição, em diferentes práticas sociais. Soares (2013) discute em seu livro o conceito de letramento, afirmando ser um processo muito mais complexo que a simples alfabetização, na qual o ensino do ler e escrever deve ocorrer dentro de um contexto significativo para a criança.

A autora observa que a expressão “alfabetização”, segundo dados históricos sobre as últimas décadas, sofreu e vem sofrendo ampliações. Não se restringe apenas à aprendizagem da leitura e escrita, ultrapassa as expectativas de uma alfabetização funcional, ou seja, aquela na qual a criança é alfabetizada, mas não consegue fazer uso da leitura e da escrita socialmente. Denomina a autora tal ampliação da alfabetização como letramento, na qual se objetiva as práticas de leitura e escrita buscando promover hábitos de leituras nos alunos, por todo e qualquer meio e/ou material escrito em circulação que faça sentido ao aprendiz.

O letramento busca o gosto e o uso social da leitura, bem como a conscientização da importância da mesma para estar inserido no meio social. Segundo Soares (2013): “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Assim, entende-se letramento aqui como um processo que vai além da alfabetização, ou seja, é muito mais que a aquisição e domínio do código escrito. Letramento se constitui como um conjunto de ações sociais e culturais, envolvendo a prática da leitura e escrita, significando os usos sociais delas. É importante ressaltar que a escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, na maioria das vezes, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo.

Segundo Lodi, Harrison e Campos (2004), as práticas de leitura e escrita, desvinculadas do contexto social, limitam-se ao conhecimento gramatical, ou seja, à decodificação/identificação vocabular, ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, construídos apenas para fins didáticos. Dessa forma, a concepção de letramento, confunde-se com a noção de alfabetização, para as autoras, ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

Elas enfatizam que: “[...] a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.”

Diante da afirmativa considerando a LIBRAS como primeira língua e o português (oral e escrito) como segunda, entendimento este inserido no contexto de uma proposta bilíngue, acredita-se que a educação bilíngue para surdos muito contribui para a inserção destes alunos no contexto do ensino regular, tornando possível a construção de processos linguísticos adequados, o aprendizado dos conteúdos curriculares e o uso social da leitura e escrita.

A capacidade das crianças de mover-se habilmente entre as novas modas e mídias é reflexo e sintoma das mudanças globais na elaboração de significados, além de levar a uma revisão e redefinição de possíveis soluções práticas de alfabetização. Isso marca uma mudança e um desenvolvimento na forma como o texto é compreendido e compreendido. Há muito tempo dentro da sala de aula, os textos são principalmente associados à escrita, como representação da fala transcrita. Aparece como se foram instalados gêneros e formas fixas.

Durante os últimos dez anos, a pesquisa multimodal tem desafiado as definições unimodal, e mostrou que a alfabetização requer uma compreensão da complexa inter-relação entre o material escrita e gráfica, juntamente com os modos corporais de construção de significado (BEARNE, 2009).

Avanços e desenvolvimento tecnológico da comunicação global introduziram novos gêneros, formas e mídia, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático, e não suscetível de mudança pelos autores individuais do texto. Considerando que nas salas de aula muitas vezes adotaram uma atitude cautelosa, até mesmo atitude antagônica às novas formas e métodos de elaboração de significado, para crianças pequenas os limites são mais baixos estabelecido, permitindo-lhes adaptar-se a paisagens em mudança textual, rumo a formas criativas, inovadoras e multimodais.

Os textos podem incluir escrita, imagens visuais e objetos, dois ou três dimensões, que poderiam ser feitas de papel, desenhadas na tela, ou na mídia, e

que podem ter efeitos negativos visual, musical ou cinestésico, e pode ser incorporado à linguagem, som, gesto ou ação (LANCASTER; E ROWE, 2009).

Essas mudanças trazem problemas significativos teórico, pedagógico e metodológico para pesquisadores e os profissionais. Processar dados de uma forma que facilite análise de múltiplos sistemas de sinais, mantendo a capacidade de administração, exige delicadeza em sua proposta e experiência no uso de técnicas e softwares digitais, para facilitar a pesquisa voltada para a transformação da alfabetização nas salas de aula do séc. XXI.

Diferentes pesquisadores estudaram o discurso nas salas de aula a partir de uma abordagem multimodal (KRESS, 2005; JEWITT, 2008 e STEIN, 2008), questionando-se sobre as diversas tipos de linguagens utilizadas nas aulas e seus aspectos retóricos, referentes à linguagem oral, escrita, gestual e corporal; esses estudos trazem contribuições específicas da linguagem oral e escrita e vinculá-los a outros recursos usados por professores e alunos nas salas de aula, incluindo TIC, livros didáticos e imagens entre outros etc.

É assim que a própria sala de aula pode ser vista como um espaço multimodal devido ao seu arranjo espacial, móveis, recursos audiovisuais, ferramentas e artefatos que também possui os diversos discursos comunicativos que giram em torno do conhecimento. Kress (2005), propõe que a comunicação ocorre através de diferentes modos de significado como texto, imagens, gráficos, som, música de maneira simultânea. Por isso, entender o significado de um ato comunicativo devemos levar em conta todos os modos utilizados nele e não podem ser estudados isoladamente, uma vez que são intimamente relacionados entre si.

O conceito de modo é definido pelo autor como um recurso semiótico social e cultural para a partir do qual os significados são construídos. Dessa forma, a escrita design, música, gestos, palavras, imagens e objetos 3D, são exemplos visíveis dos vários modos usados para representação e comunicação. Esses modos funcionaram com diferentes propósitos e intenções comunicativas e pedagógicas, implicam efeitos significativos entre o ensino e a aprendizagem nas salas de aula contemporâneas, à medida que os alunos colocam em jogo múltiplos recursos semióticos para traduzir significados.

Enfim, a partir dessa perspectiva, uma abordagem baseada no ensino multimodal deixa de fora do ensino “tradicional” e o que geralmente significa linguagem: apenas lendo e escrevendo.

5 METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu conforme os fundamentos da abordagem qualitativa, adotando-se o tipo específico de pesquisa colaborativa, na qual o pesquisador atuou como colaborador no contexto de uma escola pública estadual de ensino médio, envolvendo professora de Língua Portuguesa que possuem alunos com deficiência em Balsas-MA.

Deste modo, o presente estudo buscou mais do que descrever este processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que o pesquisador colaborativo esteve atuou em todo processo de pesquisa, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa, de maneira a entender que os significados que caracterizam o mundo social são constituídos pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência. (HORIKAWA, 2008).

Com assegurava Freeman (1989) em relação à relevância do colaborador (pesquisador, professor-formador, colega de trabalho ou qualquer outro colaborador), o seu papel deve sempre ser de contribuir com a mudança a partir da conscientização do professor e não de atuar como se fosse apenas como um treinamento de professores:

Esses dois indivíduos, o professor e o colaborador, engajam-se em um processo cujo propósito é gerar algum tipo de mudança no professor. Como uma pessoa não pode intervir para mudar a outra diretamente, os dois indivíduos devem colaborar para alcançar esse propósito. Os papéis e equilíbrio relativo do controle e iniciativa podem variar por meio de colaboração; no entanto, seu propósito permanece em gerar mudança em algum aspecto na tomada de decisões do professor baseado no conhecimento, habilidades, atitude e conscientização. (FREEMAN, 1989, p. 38).

Contudo, em uma pesquisa colaborativa, considera-se o entendimento de Monceau (2005), a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não somente para que o pesquisador apenas faça os registros, análises e posterior interpretação, pois como afirma o autor, não se deve esquecer que a voz dos participantes fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação, junto com as percepções do pesquisador. Todavia, “[...] o processo de colaboração sem a presença de questionamentos que propiciem que o enunciador clarifique, explice sua compreensão (sem a réplica), traz o foco para a interação apenas”. (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 73).

5.1 Locus da pesquisa

No que diz respeito ao tipo esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter participativo, ela foi realizada a partir da descrição e análise do próprio trabalho que desenvolvemos na escola regular de ensino de educação básica, onde atuo como Instrutor de Libras desde 2016. De acordo com Stake (1994, p. 236).

Constitui-se de um estudo de caso não apenas por sua singularidade, mas, também, por produzir um tipo de conhecimento gerado pela investigação de um objeto concreto e contextualizado, de uma vivência experimental que ilustra e elucida partes integrantes de um todo universal.

Dessa forma, serão apresentadas nelas de acordo com as singularidades, onde Merrian (1988) ressalta que quatro características são essenciais em uma pesquisa qualitativa: "particularidade (focaliza uma situação ou um fenômeno particular na qual se pode investigar problemas práticos presentes no cotidiano), descrição (contextualiza a situação investigada envolvendo elementos culturais, valores etc.), heurística (revela novos sentidos que podem estender ou confirmar conhecimentos, anteriormente adquiridos pelo leitor) e indução (suscita, pela lógica, novas descobertas, conceitos etc.)

Dessa forma, estas pesquisas envolvem formas de coletas de dados que abrangem: entrevistas, uma observação sensibilizada, análise de documentos e até mesmo de produções realizadas pelos sujeitos envolvidos. (ANDRÉ, 2005). Ademais, é preciso que o pesquisador revele muito claramente, os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública Estadual do Estado do Maranhão no município de Balsas, SEDUC-MA, que atende alunos do Ensino Médio em escolas regulares do 1º ao 3º ano e que recebem apoio especializado na sala de recursos multifuncional para alunos surdos e com outros tipos de deficiência.

As ações propostas nesta pesquisa foram realizadas com a participação de professores de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de ensino comum, em que lecionam para alunos Surdos - três (alunos) ao todo - e o professor pesquisador que é professor do AEE que desenvolverão a proposta de ensino colaborativo.

A escola participante da pesquisa, possuia 10 salas de aula, com 40 metros quadrados cada e que atendem de 30 a 40 alunos por turma. As salas

apresentavam mobiliário adequado, janelas, armários em quantidade suficiente para a guarda dos materiais das professoras e de trabalho dos alunos.

Na sala de recursos multifuncional, os alunos com deficiência frequentavam as aulas de acordo com suas necessidades, variando de uma a três vezes por semana. A sala conta com o apoio de materiais didáticos, recursos e equipamentos como: microcomputadores, TV, enciclopédias, aparelho de som completo, apostilas, jogos e brinquedos educativos. Os alunos com deficiência frequentavam os serviços de AEE na SRM sempre em período contrário àquele em que frequentavam as aulas no ensino comum. O espaço externo da escola era bastante amplo possuindo ainda uma biblioteca, laboratório de Informática e uma quadra poliesportiva.

De forma geral, identificou-se um ambiente que proporcionava ao aluno com deficiência as possibilidades para que o mesmo desenvolvesse suas habilidades e competências no ambiente que em alguns casos poderia ser desfavorável, algo que não acontecia nesta escola.

5.2 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo, duas professoras de Língua portuguesa, um professor da sala de recursos multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado) AEE, três alunos Surdos, somado à participação de colegas de turmas, na ocasião de desenvolvimento de atividades didáticas em sala. O pesquisador atuou no processo de pesquisa, como professor especialista que desenvolve o AEE na forma de ensino colaborativo dando apoio ao processo de escolarização dos alunos surdos nas turmas de ensino comum.

5.3 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida conforme os pressupostos da abordagem qualitativa, acompanhando o fenômeno interativo entre os colaboradores participantes do estudo. Ao descrevermos processos pedagógicos na perspectiva inclusiva com alunos com deficiência que estudam no ensino médio, foi acompanhado o processo com intervenção colaborativa entre um professor especializado e duas professoras de Língua Portuguesa do ensino comum responsável pela escolarização dos alunos com deficiência, almejando a promoção do letramento em LP.

Com a finalidade de analisar o ensino colaborativo como estratégia metodológica de trabalho de parceria no ensino de Língua Portuguesa para Surdos, visando práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos surdos, pretendemos desenvolver uma investigação sobre bases colaborativas. Assim, os procedimentos metodológicos estão organizados nas seguintes etapas:

a) Procedimentos éticos da pesquisa: Submissão do projeto ao comitê de ética e depois de aprovado, apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – aos participantes da pesquisa professores e no caso de alunos surdos Termo de Assentimento realizando o primeiro contato com a escola e participantes para fins de aceite e autorização para a pesquisa.

b) Caracterização da educação no município, dos participantes e das práticas pedagógicas: Foi aplicado questionários com professores e alunos, para sistematização de perfis, turmas e demandas. Foram analisados documentos como: planejamento, currículo do ensino de Língua Portuguesa na escola, documentos como relatórios dos alunos que indiquem quais suas demandas de letramento em LP, além de realizarmos um questionário que complemente informações sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência. Foram realizadas sessões de observação em sala de aula do ensino comum, para fins de conhecer como ocorrem as aulas com a participação deles em turmas de ensino médio.

c) Sessões pedagógicas para estudo, planejamento e reflexões para o desenvolvimento de didáticas de letramento: Foram 8 sessões coordenadas pelo pesquisador e professor do AEE que implementou uma experiência de ensino colaborativo. Essas sessões tiveram momentos de estudos, em que os professores de LP puderam conhecer mais sobre o trabalho colaborativo com o professor do AEE, foram abordadas temáticas sobre bases teórico-metodológicas da educação de Surdos, didáticas eficazes de letramento em LP para surdos mediadas por uma educação bilíngue desenvolvida pelo trabalho em parceria que a pesquisa colaborativa irá propiciar.

d) Nessas sessões foram realizados planejamentos de aula com didáticas acessíveis apoiadas pelo pesquisador especialista em Libras e educação de surdos. Essas aulas foram acompanhadas em determinados dias na semana com apoio direto do pesquisador e professor do AEE nas turmas de ensino comum. A partir das didáticas de letramento em LP implementadas em salas de aula com

turmas que tinham alunos surdos, elas foram avaliadas e repensadas também nos momentos de reflexões desenvolvidos nas sessões.

e) Sistematização dos resultados da experiência de ensino colaborativo no processo de letramento de surdos em LP: As aulas planejadas para propiciar letramentos em LP nas turmas, envolvendo eles, foram implementadas, testadas, avaliadas quanto a sua eficácia no aprendizado dos alunos com deficiência e seus colegas. A proposta de letramento envolveu a elaboração de materiais didáticos específicos para o desenvolvimento de atividades para o ensino de LP e seu uso social com estratégias que englobem: a produção de maquetes, produção de vídeo bilingues, entre outras propostas que serão estudadas e avaliadas. Os resultados analisados, abrangem o descritivo de práticas e didáticas exitosas serão sistematizados no formato de um caderno pedagógico pelos professores participantes do estudo.

5.4 Análise e discussão dos dados coletados

5.4.1 A observação do participante

A análise dos dados obtidos durante os encontros nas aulas do pesquisador e das professoras de Língua Portuguesa e a necessidade da observação também da prática no cotidiano escolar. Desta forma, em parceria com o instrutor, os professores da sala de aula e de recurso planejaram. Neste item a seguir teremos o resultado da entrevista com as professoras que fazem importantes apontamentos que colaboraram significativamente com o Instrutor e sua prática no dia a dia com o discente participante desta pesquisa.

5.4.2 Entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa

Nesta seção serão analisados os dados referentes ao planejamento do professor e a colaboração do instrutor de Libras na construção e execução desse processo, verificando se a integração dos trabalhos dos profissionais ocorreu ou não. Essas informações deram suporte para construção do produto da pesquisa que é um caderno de orientações que norteie o professor na elaboração de um planejamento junto ao intérprete de Libras. Iremos nomear as mesmas aqui em professoras A e B para fins de identificação ao longo da pesquisa.

No intuito de uma melhor dinamização do resultado da pesquisa, optou-se num resultado a título discursivo com enfoque no resultado a partir dos questionamentos feitos as professoras de forma contextualizada. Foram feitas 11 perguntas com questionário em anexo. Na apresentação desses dados não serão enumeradas as perguntas, mas serão expostos dados da pesquisa contextualizando as respostas das professoras. Essas informações deram suporte para construção do produto da pesquisa que é um caderno de orientações que pudesse nortear o professor na elaboração de um planejamento junto ao intérprete de Libras.

Durante a pesquisa foi questionado às professoras, sobre as especificidades do estudante surdo, que apresentaram informações relevantes para contribuir com a produção do caderno de orientações, uma vez que esse profissional é o que melhor conhecia sobre as particularidades da pessoa surda e que poderia colaborar junto ao professor da classe comum.

O primeiro questionamento feito aos professores participantes da pesquisa, referiu-se à formação profissional. Vale lembrar que foram 02 profissionais que aceitaram participar da pesquisa cuja formação profissional, graduação e pós-graduação, são distribuídas entre: A tem graduação em Letras Português Inglês pós-graduação em Metodologia do ensino de Língua portuguesa e pós-graduação em educação especial e professora B Letras Português Inglês e respectivas literaturas e Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

A professora entrevistada A, é docente há 15 anos e trabalha há 10 anos nesta escola e recentemente, por sentir necessidade uma vez que já trabalha com alunos com deficiência há um bom tempo, resolveu fazer também uma pós em educação inclusiva e um curso básico de Libras para melhor atender seus alunos com deficiência.

“Sou professora de Língua Portuguesa e reconheço o importante papel de vocês quando temos um aluno com deficiência, uma vez que é muito difícil dar atenção a apenas um aluno. Sempre temos que nos desdobrar para dar conta de uma quantidade de alunos que tem diferentes interesses. No tocante, ainda mais quando não sabemos nada da Libras, até por isso optei por fazer o curso de Libras básico. Acho interessantes as diferenças dos trabalhos de atuação no caso do instrutor que trabalha no estado, onde se percebe que ele é mais neutro e realmente parece se direcionar mais para a tradução, já alguns com quem trabalhei junto a prefeitura são mais maleáveis, parece se preocuparem mais com essa questão de

ter uma figura, de saber o que vamos dar na aula ou o tema que vai ser trabalhado, mas tem alguns que não fazem isso. Esse retorno para o aluno é notável porque parece que isso chama mais atenção dele na aula, parece que ele se interessa mais e aprende alguma coisa. Isso nos orienta um pouco de como trabalhar as aulas, porque acaba que os demais alunos também se beneficiam com essas imagens e figuras, porém eu acho importante um apoio do instrutor sobre projetos que despertem o interesse do aluno com deficiência, por exemplo, ou mesmo dando opinião de um material que seria interessante usar, porque em algumas situações nem mesmo uma figura ajuda porque não faz parte da realidade do aluno e pode complicar. Ademais nos sentimos mais seguros se o que estamos fazendo vai conseguir fazer com que o aluno com deficiência aprenda, mesmo que seja um pouco.” (Professora A).

A professora B é docente a 07 anos e destes 7 sempre nesta mesma escola, o que lhe fez querer ainda mais participar da pesquisa uma vez que sempre acompanhou este processo de ensino com vistas a inclusão, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Ela acredita que o trabalho colaborativo auxilia ainda mais no ensino aprendizagem do aluno com surdez.

“Me sinto parte integrante e atuante desse ensino aprendizagem uma vez que sempre trabalhei de forma colaborativa com o intérprete desde que estou atuando como docente” (professora B)

Por isto, segundo Benjamin (2008), devemos nos lembrar que “a tradução, em vez de imitar o original para se aparentar a ele, deve insinuar-se com amor nas particularidades tanto dos modos de querer dizer original como na sua própria língua”. (p.38) Assim, apesar dessa semelhança entre as línguas, cada uma apresenta uma estrutura linguística singular que as difere, principalmente nos aspectos morfossintáticos (que serão discutidos posteriormente no decorrer desta análise).

Nessas interações, também se evidencia a importância do papel do outro na construção destes conceitos significativos articulados ao processo de aprendizagem; que também ficou claro no momento de minha intervenção, como intérprete, no intervalo entre aulas, atendendo à solicitação do aluno com deficiência.

Este papel é discutido por Vygotsky quando expõe sobre a ZDP. (Vygotsky, 1987) Como se pode perceber, os diferentes diálogos seriam complementares entre si e poderiam contribuir tanto para a formação de um conceito mais complexo, como

para a competência linguística de seu uso, tanto na língua portuguesa como na Libras.

A professora B menciona algumas experiências vivenciadas em sala, com a presença do instrutor de Libras, ela ressalta que quando o trabalho dele se resume à mera tradução, o desenvolvimento do aluno com deficiência parece não evoluir, como acontece nos casos em que o instrutor acrescenta outras estratégias tais como os *inputs* visuais (figuras, placas, vídeo etc.).

A professora A acrescenta que as atuações do instrutor parecem ir além da mera tradução. Quando ele medeia o diálogo entre o surdo e o professor, este se sente mais seguro, pois passa a compreender melhor o que o surdo pensa e quer saber.

A professora A entrevistada ressalta também de forma enfática que falta de formação continuada na área é algo que de certa forma atrapalha o ensino aprendizagem, ou seja, seu trabalho para com o discente surdo, isso se reforça na fala abaixo da docente:

“... Olhe o que eu vou falar é muito triste, desse tempo todinho que eu tenho, eu tenho 10 anos no estado, desse tempo todinho que eu estou trabalhando com crianças surdas, houve um período até por conta da legislação que falava em capacitar os professores que nos foi apresentado algo nesse sentido buscar capacitação, agora criar meios para que isso acontecesse não é algo rotineiro. Na verdade, na verdade não acontecia essa formação continuada, mas a gente se sentia contemplada quando nos foi apresentado na fala que dizia o que era que tinha de novo, o que era que estava vindo, quais eram as mudanças conversadas em Brasília. Então a gente tinha sempre alguém a quem nos dirigir e alguma informação nova ou velha mesmo para nós. Em minha opinião, foi perdendo referência, foi perdendo. O estado praticamente parou em se tratando de capacitação, eu estou falando aqui em minha região, na área onde atuou, pode ser que aconteça na capital e quando acontece nem todos do interior são convidados ou contemplados a ir. Eu fiz 2 cursos, mas eu lhe sou sincera eu fiz por interesse meu, por buscar meios de ajudar ainda mais minha clientela de alunos com deficiência...”

A declaração da professora vai de encontro ao que diz no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual garante que as instituições públicas promovam cursos de formação aos professores. O estado praticamente parou em se tratando de capacitação.

Ainda neste aspecto a professora B nesse caso, teve o interesse de buscar uma formação continuada, ao fazer cerca de 3 cursos na área, mas a iniciativa não partiu da rede estadual, conforme ela diz: ' **“Eu fiz 4 cursos, mas eu lhe sou sincera eu fiz por interesse meu pensando em meus alunos com deficiência...”**

Aponta-se a seguir um exemplo de dificuldades encontrados por parte dos discentes surdos quando não se tem uma qualificação apropriada no momento do planejamento e acaba por acontecer situações como a relatada a seguir lembrando que foi a professora A que relatou tal situação:

“Os estudantes chegam à sala às 13h30 e, depois dos devidos cumprimentos, a aula de Língua Portuguesa teve início. De maneira espontânea e rotineira os estudantes preparam seus cadernos para escrever o texto do quadro. A professora iniciou a aula com o seguinte texto no quadro: Hoje, o dia está bonito, tem sol forte. Pessoas caminham suadas. Sede sentir. Algumas pessoas têm uma garrafa com água na bolsa. É importante cuidar da saúde no tempo de calor.

Em seguida, a professora lê com os estudantes por meio da Libras, porém também oraliza para ajudar a duas alunas que têm resquícios auditivos e usam um aparelho de amplificação sonora individual. No decorrer da leitura os estudantes apresentam dificuldade em sinalizar as seguintes palavras: CAMINHAM-SEDE-SENTIR-GARRAFA-BOLSA-TEMPO. E não pedem ajuda ao Instrutor que a auxilia nesse momento, mesmo assim ele as auxilia.”

Esse dado revela o que Lima (2007) diz quando se refere ao fato de a aprendizagem de uma segunda língua está ligada ao input. Isso nos leva a inferir que esses estudantes não tiveram acesso ao léxico da Língua Portuguesa de forma satisfatória. Por essa razão, e vendo a dificuldade dos estudantes, a professora interagiu de forma diferente, exemplificando através de um teatro uma situação diferente da proposta.

Nessa direção, essa situação nos remete a afirmação de Fernandes (2003) quando diz que na criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual, sendo assim a professora exemplificou as palavras por meio de outro contexto, mas com o mesmo sentido. Ela exemplificou em Libras que o dia estava fazendo muito calor e alguns estudantes vinham caminhando da parada de ônibus até a escola. Eles sentiam sede e por isso traziam consigo em suas bolsas uma garrafa com água, por causa do tempo ensolarado.

Numa outra ocasião a professora B relata que após a leitura de um texto em sala, a docente solicitou que a turma fizesse uma produção que abordasse a temática do texto. Essa atitude corrobora com Reily (2003) quando enfatiza a importância de referências visuais para surdas que se encontram em contato inicial com a língua de sinais.

Outrem, acaba orientando o professor regente a adotar formas mais convenientes de atuação, tanto para promover o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência como dos demais alunos ouvintes, ressalto novamente que tais colocações corroboram os achados da pesquisa referente aos benefícios da atuação colaborativa do instrutor de Libras no ambiente escolar em se tratando as aulas de Língua Portuguesa.

Ademais, enfoca-se que esta atuação pode ser realizada em diversas situações, como as citadas anteriormente, tais como: construção coletiva de textos com *input* visuais que demarcam um contexto compreensível e com temas que abordam o cotidiano do aluno com deficiência, estratégias comparativas interlínguísticas, reforço datilológico seguido do sinal correspondente auxiliando na escrita da palavra etc. Ressalta-se aqui o produto proposto neste trabalho que se trata de um espaço virtual colaborativo, onde podem-se através de fóruns trocar informações e sugestões de metodologias para se trabalhar com alunos com deficiência.

Lacerda (2002) expõe que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez. Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado associado a esta mediação do intérprete, acrescento a necessidade de reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do cotidiano do aluno com deficiência etc., que possam favorecer essa aprendizagem.

Assim, já é possível perceber que o espaço será palco de ideias reflexivas atenção do aluno com deficiência a prestar mais atenção na aula, parece que ele se interessa mais e aprende alguma coisa. Isso nos orienta um pouco de como trabalhar as aulas, porque acaba que os demais alunos também se beneficiam com essas imagens e figuras. Porém, necessário se faz ressaltar importante um apoio

dos intérpretes sobre projetos que despertem o interesse do aluno com deficiência, por exemplo, ou mesmo dando opinião de um material que seria interessante usar, porque em algumas situações nem mesmo uma figura ajuda porque não faz parte da realidade do aluno e pode complicar, assim se trabalha de forma colaborativa e trazendo eficácia para o aluno com deficiência.

No que concerne ao trabalho colaborativo entre o instrutor e o professor a professora A diz que sempre procura o instrutor para planejar as aulas de Língua Portuguesa voltada para uma aprendizagem significativa.

“sempre em meus horários de planejamento ao passo que temos horários que se coincidem procuro o instrutor para alinhar algumas atividades para os discentes surdos, buscando uma aula que traga uma eficácia no ensino aprendizagem.”

O professor precisa reconhecer que o instrutor de Libras não pode ser visto como “tábua de salvação” e que o estudante surdo é de responsabilidade dele, tanto quanto do instrutor. Concordando com Lacerda (2014, p. 195), “[...] faz-se necessária uma mudança por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o instrutor em sua prática”. Portanto, o trabalho precisa ser considerado como parceria e não luta de braços que terceiriza o ensino e aprendizagem do estudante surdo.

Já a professora B ressalta que nem sempre consegue alinhar seu planejamento com o instrutor e sempre que possível busca essa parceria quer seja no momento da aula ou fora dela, para que ambos possam desenvolver práticas que subsidiem a aprendizagem do aluno com deficiência.

“Planejamento e estratégias são termos indispensáveis na hora de organizar as aulas, uma vez que os discentes surdos necessitam delas para que se tenha uma aprendizagem eficaz.” (Professora B).

Além disso, com relação à escrita e leitura de palavras, Giacomet (2007) e Capovilla (2001) fazem uma comparação precisa entre ouvintes e surdos que estão no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Segundo estes autores as palavras são os itens lexicais naturais com que a criança ouvinte pensa e se comunica, assim como os sinais são os itens lexicais naturais com que a criança surda pensa e se comunica.

Porém, enquanto a decodificação grafofonêmica da escrita alfabetica pela ouvinte reproduz automaticamente a imagem fonológica das mesmas palavras com

que ela pensa e se comunica no seu dia a dia, a decodificação grafoquirêmica (soletração digital) dessa mesma escrita pela surda é incapaz de reproduzir direta e automaticamente a imagem quirêmica (da mão) dos sinais naturais com que ela pensa e se comunica no seu cotidiano. É precisamente essa incapacidade da escrita alfabética de sinalizar diretamente à mente da criança surda, como fala a das ouvintes, que faz com que ela pareça tão artificial, impessoal e arbitrária à criança surda, e que torna o processo de aprendizagem de leitura e escrita alfabética da Língua Portuguesa tão penoso e frustrante para ela. (GIACOMET, 2007 p. 3).

Este estudo nos permitiu saber que a educação dos estudantes surdos em geral tem sido não uma responsabilidade do governo, como previsto em decretos e na política de educação nacional, mas a critério dos muitos professores que independente da deficiência dos estudantes e da situação social, buscam e acreditam que eles devem ter as mesmas oportunidades. Os dados deste estudo revelam que não há incentivo na formação continuada por parte dos governantes, motivo pelo qual o ensino fica prejudicado.

Entretanto, isso não inviabilizou a busca da professora que faz parte deste estudo, já que ela procurou fazer cursos de atualização e tem um bom domínio da Libras, dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa é focado em ensino de L2, com uso de estratégias direcionadas para as pessoas surdas, uma vez que se constitui um público que percebe e comprehende o mundo prioritariamente pela visão.

Dentre as muitas dificuldades enfrentadas no ensino de L2 aos estudantes surdos, além da falta de incentivo pelos governantes, pudemos constatar no depoimento da professora participante dessa pesquisa e nas observações feitas em sala de aula.

Nesse sentido, diante da falta de recursos, destacamos o fato de a professora ter usado estratégias visuais como recurso didático-metodológico, a exemplo das imagens desenhadas, teatro e o uso constante da Libras para esclarecer os textos lidos em Língua Portuguesa.

Dessa forma, que embora existam discursos, apoio e políticas reconhecendo a educação bilíngue como apropriada para os indivíduos surdos, o que acontece é a inserção de estudantes surdos em turmas do ensino comum, nas chamadas escolas inclusivas, mas será que o ensino está sendo qualitativo como deveria ser?

Os estudantes estão aprendendo e se apropriando do conteúdo ensinado de maneira satisfatória? A identidade e cultura surda têm sido trabalhadas de maneira

legítima dentro da sala de aula? Os professores estão tendo formação continuada volta para a área de atuação?

Devemos considerar todo contexto histórico da educação para pessoas surdas não para uma possível adaptação, mas uma real mudança e é nesse sentido que deixamos essas inquietações como possibilidade de futuros estudos na área de educação de pessoas surdas em nosso país.

Em suma nos sentimos mais seguros se o que estamos fazendo vai conseguir fazer com que o aluno com deficiência aprenda, mesmo que seja um pouco, sobre o papel do instrutor de Libras. Na medida em que for sendo alimentado, o ensino e identificar novos problemas ou conflitos na atuação do instrutor em sala de aula, promover novas ações pedagógicas, cursos de formação continuada, projetos mais inclusivos etc.

Assim ressaltam ambas as professoras sujeitas desta pesquisa que se mostraram a todo momento favoráveis em auxiliar na aprendizagem dos discentes surdos, mesmo frente a todas as adversidades que hoje permeiam este trabalho em sala de aula.

5.4.2 Pesquisa com o sujeito

A análise dos dados obtidos durante os encontros individuais dos alunos com deficiência e o pesquisador indicou a necessidade da observação também da prática no cotidiano escolar. Desta forma, em parceria com o instrutor, os professores das salas de aula e de recurso planejaram, desenvolveram e avaliaram algumas atividades de leitura e escrita que, neste capítulo de item único, são discutidas e problematizadas à luz das teorias estudadas. Os excertos destacam a relevância se de revisitar a prática, para um melhor entendimento contextual dos fatos.

5.4.3 Entrevista com aluno com deficiência

Para a análise da observação do participante, serão expostos breves excertos que se destacaram durante a pesquisa e que serviram de base para o melhor entendimento contextual dos fatos. Tais excertos eram reconstituídos por

mim, Instrutor de Libras, e registrados na forma escrita, logo após a sua ocorrência nos intervalos que aconteciam entre os processos de tradução.

Após este momento, durante minha observação participante, algumas perguntas que ficaram sem respostas mais claras foram sendo resgatadas de forma mais tranquila e confiante por parte dos pesquisados, que sempre comentavam algo nos breves diálogos que aconteciam nos cotidianos da escola, entre os intervalos de aulas, nas aulas vagas quando o professor regente faltava ou na hora do recreio.

A pesquisa de campo seguiu conforme um roteiro utilizado para a entrevista aos dois alunos com deficiência do ensino médio. O participante da entrevista é apresentado com o pseudônimo: aluno Z, simplesmente para identificação do entrevistado. Durante a discussão, foram realizadas questões sobre sua realidade pessoal, escolar e em relação a disciplina de Língua Portuguesa.

Resgatando os memorandos da entrevista realizada com o aluno Z e T. e ficou notório o incômodo de ambos os referentes à gravação em filmagem. Após este momento, durante minha observação participante, algumas perguntas que ficaram sem respostas mais claras foram sendo resgatadas de forma mais tranquila e confiante por parte do pesquisado, que sempre comentavam algo nos breves diálogos que aconteciam nos cotidianos da escola, entre os intervalos de aulas, nas aulas vagas quando o professor regente faltava ou na hora do recreio. No caso do aluno Z que no momento da entrevista apresentou respostas curtas, mas satisfatórias, no decorrer da observação participante, em meio aos nossos diálogos nos intervalos de aulas e recreios, pude conhecer melhor seus desejos e expectativas referentes à aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Por ser Instrutor de T. há um ano, nesta mesma escola, já tinha um prévio conhecimento sobre sua fluência em Libras e alguns (des)interesses na aprendizagem da leitura e escrita do português, no ambiente escolar. Porém, chamou-me a atenção saber sobre seus desejos de aprendizagem dessa língua para atender interesses próprios de interação e convivência social, externos ao ambiente escolar nas últimas décadas, pesquisas com adolescentes têm revelado um desinteresse pelos conteúdos escolares, assim como para a leitura e escrita.

Yunes (2003, p.25) afirma que os adolescentes têm retratado uma escola a partir de um mesmo olhar, onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem, “transparecendo uma escola que se fecha sobre ela mesma desconhecendo o mundo que circula do lado de fora”.

Para início da entrevista utilizou a seguinte questão “Alguém em sua casa sabe e usa a língua brasileira de sinais?”. Percebeu-se que no seu ambiente familiar a mãe utiliza libras pois participa de um curso há alguns anos, porém ainda não é fluente e o pai sabe moderadamente, este não estuda em cursinho, aprendeu um pouco da língua através da mulher e filho. Z afirmou que o papel da família foi muito acolhedor e importante para aceitação da sua identidade surda.

Os familiares são considerados os principais responsáveis para construção do caráter de uma pessoa. Silva (2011) considera que a interação familiar ajuda na formação de personalidade do filho e determina suas características sociais. Essas atitudes, comportamentos produzem efeitos para a sua evolução.

A família do estudante possui um papel fundamental na vida do aluno, ao possuir um cuidado e acompanhamento no desenvolvimento do filho surdo. Silva (2011) cita que a relação do aluno com os familiares fortalece o processo de aprendizado e através de suas palavras vemos que a família busca informações e desenvolvem-se assim como Z em relação suas habilidades de comunicação.

A maneira como o surdo é tratado em sua residência pode refletir na sua imagem, porque é através da família que os valores e costumes são transmitidos de geração em geração através da linguagem. Em casa é que o surdo deve ter uma base, tendo a família como se fosse a primeira escola, para início do desenvolvimento de suas capacidades. Pais cientes do seu papel e preparados para aproveitar oportunidades de progresso dentro do lar.

As crianças surdas adquirem espontaneamente a utilização língua de sinais com os pais no ambiente familiar. Z é educado em um ambiente linguístico mesmo fora da escola e isso contribui para relação com os pais ouvintes, o que não acontece na maioria das famílias de alunos com deficiência.

O educando T por sua vez, demonstrou um desejo maior de poder se comunicar a partir da leitura e escrita da língua portuguesa realizada via celular, por meio de mensagens é mais fechado do que Z, isto é, é mais tímido. Pelas suas dificuldades em usar a Libras, devido a um vocabulário um pouco mais restrito, percebe-se que suas referências anteriores de aprendizagem desta língua foram escassas. De acordo com relatos no meio escolar, antes T. não havia tido contatos com outros surdos. Seu contato com a Libras vinha da pouca convivência com outros instrutores, que eram raridade na cidade do interior em que morava

anteriormente. Segundo testemunhas, o contato com Z. o motivou a usar mais a Libras no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, pesquisas com adolescentes têm revelado um desinteresse pelos conteúdos escolares, assim como para a leitura e escrita. Yunes (2003, p.25) afirma que os adolescentes têm retratado uma escola a partir de um mesmo olhar, onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem, “transparecendo uma escola que se fecha sobre ela mesma desconhecendo o mundo que circula do lado de fora”.

Visto isso, é notável que muitas crianças surdas não têm contato com a Língua de sinais e isso dificulta o aprendizado de uma segunda língua. A família do aluno em estudo contribui para o seu crescimento de forma significativa na busca do aprendizado de uma segunda língua.

Seguindo as perguntas feitas na parte da entrevista, os alunos foram questionados se conseguiam realizar leitura labial e em quais situações. Eles explicam que na escola possuem amigos mais próximos e são com eles e o instrutor que tem mais interação. Outros colegas da turma ainda tentam se comunicar por libras, mas a comunicação também flui através da leitura labial.

Nas atividades desenvolvidas em grupo, Z explicou que sempre faz com os mesmos amigos que tem mais intimidade, e que já conhece a mais tempo e isso facilita a comunicação. Ele cita que tem boa receptividade por parte da professora regente e que durante as aulas ela sempre pergunta se ele entendeu bem ou se tem alguma dúvida. Em suas falas verifica-se a leitura labial como recurso que o aluno com deficiência obtém conhecimento oralizado juntamente com o apoio do instrutor de Libras.

No que diz respeito a T. ele por ser mais tímido tem muita dificuldade em externalizar quando não entende e tenta também utilizar a leitura labial como formas de entender o que a professora fala.

Z comenta o fato de utilizar a leitura labial e oralização com os colegas da escola ainda sentindo um pouco de dificuldade, na oralização algumas palavras não são interpretadas corretamente pelos colegas e às vezes eles fingem entender. Apontamentos de Lodi, Harrison e Campos (2004) recomendam que para a aprendizagem a criança surda merece estímulos diferentes para comunicação. A leitura labial e oralização podem proporcionar o desenvolvimento nas habilidades de leitura.

Na escola, Z esclarece sobre a comunicação com os colegas que não ocorre somente por Libras, mas com outros meios que utiliza. Sobre isso é muito importante entender que as pessoas pensam ser comum o surdo realizar a leitura dos lábios, porém em sua fala ele ressalta facilitar na interação do ambiente escolar. Lodi, Harrison e Campos (2004) comentam sobre esse caso e alega que é preciso muito treino para praticar esses recursos.

A uso da Língua de sinais como única forma de comunicação nas escolas em certos casos não é suficiente para os surdos e os ouvintes interagirem. Dessa forma muitos alunos com deficiência procuram outras maneiras para interagir com os colegas. De acordo com os relatos de Z, esses meios tornam-se facilitadores da aprendizagem pelo fato de que somente com o uso da Libras, os demais estudantes sentem dificuldades de compreensão.

Tal informação nos leva a recorrer aos estudos de Vygotsky e Bakhtin sobre as questões de língua e linguagem, em uma abordagem sócio-histórica, para a formação do indivíduo. Nesta, ambos os autores compreendem a linguagem como uma atividade indispensável para a formação do sujeito. Enquanto Vygotsky (2007) confere à linguagem aspectos que a caracterizam como um instrumento mediador essencial para a socialização e organização estrutural do pensamento do sujeito, Bakhtin (1992) a articula como sendo de fundamental importância para a formação da subjetividade humana, a partir de processos interacionais dialógicos no meio social.

Quando pensamos em uma comunicação efetiva entre sujeitos – surdos e oralizados, de certa forma entendemos a necessidade de pertencerem a uma mesma comunidade linguística ou de se organizarem socialmente permitindo certa interação, seja por meio de enunciados, comportamentos e outros, reconhecendo-se como participantes de um mesmo contexto ou evento que lhes permite uma troca de experiências (SILVA, 2001.p.25). Tal pensamento era vivenciado entre Z. e T, mas não entre eles (como alunos com deficiência) e os professores das disciplinas curriculares.

Nesse ponto, o uso da Libras juntamente com a leitura labial e oralidade pode facilitar a interação com os colegas e sua aprendizagem em sala de aula. Por essa razão Marques (2007) discorre sobre o dever de o professor de sempre buscar metodologias que unam as vivências do aluno em atividades propostas.

O professor deve prestar atenção nas necessidades do aluno, nesse caso ao utilizar leitura labial como recurso para a aprendizagem, ele deve atentar-se na forma como ensina, sua postura diante do quadro, a forma como fala são contribuições para que o aluno possa obter conhecimento através da oralização.

Este fato também é vivenciado entre o intérprete de Libras e os alunos com deficiência que, por compartilharem uma mesma língua, desencadeiam experiências biculturais e bilíngues, a partir de enunciados dialógicos que surgem durante o processo de tradução e interpretação, em uma interação dialógica. Porém, tal fato nos leva a repensar sobre a figura de um professor regente de sala não usuário da Libras, onde experiências linguísticas desfavoráveis ao aluno com deficiência podem gerar sentimentos de exclusão e, até mesmo, descontentamento e desinteresse para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Na sequência foi direcionado a seguinte pergunta: “Qual a importância da leitura e escrita formais do português para você?” Em sua resposta, revela que o português é muito importante, porém ele gosta mais ou menos de estudar em sala de aula porque tem que estudar muito e segundo ele tem muitas palavras, regras e isso é muito difícil.

Continuando o fluxo da entrevista, Z fala que reconhece a importância da leitura e escrita principalmente para a prestação de vestibulares, assim como o ENEM. Em sala ele comenta que o instrutor ajuda bastante nos afazeres da aula, mas não consegue escrever um texto em português e que para realização das provas deve decorar muita coisa para conseguir respondê-las.

Ele comenta que não está em um alto nível para ler e escrever, mas aprendeu muitas palavras se esforçando ao máximo e contando com a ajuda dos amigos e do intérprete sempre que possível para resolução das atividades.

No tocante ao educando T ele não se sente motivado ao aprendizado da língua mesmo tendo o suporte do Instrutor e dos amigos de sala de aula. Fato que nos leva ao pensamento de Bakhtin (1995), a palavra é um signo neutro, cabendo a ela um sentido qualquer dependendo do lugar que ela ocupa num contexto, seja ela verbal ou escrita.

Assim sendo, uma mesma palavra pode ter vários sentidos, não literal ou único, por estar interligada e ser dependente de fatos socioideológicos presentes no cotidiano real, e ter uma relação direta com a língua/linguagem comumente usufruída entre sujeitos sociais determinados (Bakhtin 1995, p.43) Além disso,

Bahktin (1995) e Vygotsky (1995) deixam claro em seus estudos que a construção de conceitos e conhecimentos se dá pelas interações dialógicas que acontecem nos contextos sociais.

A partir desses diálogos pode-se deduzir com as afirmações de Gesueli (2011) que o aprendizado da leitura e escrita formal da língua portuguesa não é igual para os surdos, os caminhos são diferentes comparados a pessoa ouvinte. Isso se torna comprovado através das respostas dos dois entrevistados que vem essa aprendizagem por diferentes óticas.

Conhecer a Língua Portuguesa é essencial para estes estudantes que desejam maior conhecimento, pais sabe-se que a estrutura do Português incita nos processos de leitura e escrita. Entretanto, deve-se refletir também sobre a relação entre a Libras e o Português, outrem o professor precisa entender a realidade do surdo e compreender que a língua de sinais é importante para o surdo compreender o Português, porém não seja o suficiente para sua escolarização citam Dorziat, Lima e Araújo (2017).

O ensino aprendizagem de Z deve ser baseado em estratégias que possibilitem o uso do campo visual, tenda a Libras como forma central de comunicação e a Língua portuguesa na forma escrita. O conhecimento é construído por meio de leituras, imagens, vocabulário e outros, como meio para aquisição da segunda língua.

Já no tocante ao discente T. observa-se que a abordagem tem que ter uma outra visão partindo do princípio de que ele pouco se motiva neste processo.

Assim como vemos em Taglieber (2012) que discorre sobre o dever do professor em motivar a leitura e trabalhar o vocabulário relacionado ao cotidiano, antecipando palavras do contexto do aluno nas tarefas.

Sobre a menção de Z ao falar sobre as avaliações, decorando muita coisa para tentar responder, remete diretamente ao fato de os professores às vezes aplicarem as mesmas provas para toda turma e o aluno com deficiência acaba não conseguindo responder os questionários, ele pensa e concorda o educando T. acerca das avaliações, porém aqui vimos que a professora regente procura repensar seus planejamentos para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Lacerda (2002) expõe que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula

não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez. Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado associado a esta mediação do intérprete, acrescento a necessidade de reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do cotidiano do aluno com deficiência etc., que possam favorecer essa aprendizagem

Partindo para mais uma pergunta, temos “Em que situações, no seu cotidiano, você utiliza a escrita ou leitura do português, ou sente necessidade de usá-la?”. Z responde que em seu dia a dia a leitura e escrita do português é muito importante, mesmo ele não possuindo um grande conhecimento. Afirma que precisa para o uso de redes sociais, para assistir filmes ou séries e principalmente para a resolução das tarefas de casa. Quanto a necessidade de outro lazer, falou que gostaria muito de ler livros, pois se identifica muito com o gênero fantasia.

O educando T ressalta outra importância e desejo de aprendizagem da leitura e escrita do português suscitadas por ele eram relacionadas ao “facebook”. Anteriormente, T. sempre precisava de um amigo intérprete que dominasse este recurso para participar do bate-papo ou traduzir as mensagens escritas que eram deixadas. Hoje, ele entende o significado de alguns termos básicos como: Oi! vc (você); tb (também), mas sempre erra no jeito da escrita correta do português, porém apesar do amigo ser de confiança, sente que não tem privacidade e, às vezes, tem vergonha de fazer certas perguntas ou de tratar de certos assuntos, como nos casos de namoro ou paqueras. Em outros momentos, há certas coisas que são secretas, entre outros amigos, e que acabam tendo que ser reveladas indiretamente para o seu amigo instrutor, que o acompanha nos bate-papos, por causa dessa dificuldade de leitura e escrita do português.

Nota-se um certo foco dos alunos e compreensão de que o Português é essencial assim com a Libras. De acordo com o que foi falado, o seu nível de leitura e escrita está em desenvolvimento, mas ainda não é o suficiente para alcançar seus objetivos ou para momentos de descontração.

A partir disso, vemos a importância de os alunos com deficiências conhecerem a Língua Portuguesa de forma mais profunda. Cabe ao professor a tarefa de reconhecer o valor desse ensino, explorando formas para auxílio efetivo no

desenvolvimento do aluno, atentando-se ao dualismo das línguas segundo Quadros & Schmiedt (2006).

Continuando em suas concepções, atenta-se que a Língua Portuguesa necessita ocupar um maior espaço em valor cultural e expressões individuais dos surdos. Contudo, uma das barreiras que impede ele no aprendizado do Língua Portuguesa é o fato de uma grande parte de alunos não gostarem de escrever em português. Várias questões são levantadas a partir desse desinteresse, como a relação com família, escola e colegas ouvintes.

Outro problema que impede o aluno com deficiência aprenda o Português escrito é que em alguns casos os professores não sabem como encontrar uma maneira de garantir essa ligação das línguas. Nesse contexto Quadros e Schmiedt (2006) destaca que o professor do aluno com deficiência também deve compreender o funcionamento da Libras para conseguir diminuir essas dificuldades de ensino, porém sabe-se que em vários casos essa realidade é completamente diferente, nem todos os professores estão prontos para comunicação direta com o aluno com deficiência.

Segundo Damázio (2007) o ensino da escrita do Português é de máxima importância no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência tanto em sala de aula quanto na vida social. O aluno pode optar por participar do ENEM ou prestar concursos públicos. A realidade é que muitos alunos com deficiência se formam no ensino médio com um baixo nível de leitura e escrita do português e não conseguem realizar uma boa redação nos vestibulares.

Seguindo o roteiro de questões, a próxima pergunta diz respeito as estratégias que o aluno utiliza para ler e escrever em português. Em seu relato, Z fala que possui mais ou menos dificuldade em escrever o português, tem dificuldades nas frases e em algumas palavras, mas com o auxílio do instrutor afirma ser uma boa via para aprender. Além disso, conta que prefere ficar mais próximo a professora para melhor utilização da leitura labial.

Ele comenta ainda o trabalho integrado da professora com o intérprete, quando tem dúvida chama a professora para saná-las, às vezes explicando o que entendeu para ela, mostrando estar por dentro do assunto. Z ainda destaca a interação com o intérprete que traz para ele o significado da palavra e muitas vezes o ajuda explicando o assunto.

Já o aluno T. procura sempre apoio neste momento do instrutor pois se sente mais seguro com este profissional em suas aulas. O instrutor é citado nessa questão como um elo entre o professor e aluno, envolve-se no processo de aprendizado assim como o professor regente, porém exercendo o que está ao seu alcance. O profissional necessita realizar um bom trabalho para rendimento positivo e gerar significativos ganhos ao aluno com deficiência e ao professor.

Com isso, Damázio (2007) nos alerta a questão de o intérprete ser apenas mediador da comunicação e não agente facilitador da aprendizagem. É muito importante fazer a distinção do seu papel para que seu trabalho acontece de maneira a desenvolver o educando.

Os profissionais instrutores devem redirecionar os questionamentos dos alunos aos professores definindo seu papel na intermediação. Assim como o professor deve compreender o contexto do aluno com deficiência e um intérprete em sala de aula. Essa relação é vista nos comentários de Z e T pois para eles o ensino flui melhor com o suporte do instrutor e relacionamento com a professora.

Os entrevistados relatam que a relação com o instrutor facilita no aprendizado da língua portuguesa, assim como a boa relação com a professora regente. Com isso, Soares e Carvalho (2012) discorrem sobre o professor não poder se manter distante no ensino aprendizagem. Cabe a ele agir na mediação, viabilizando reflexões e questionamentos. E caso não tenha muito conhecimento em Libras, comunicar-se com o intérprete e buscar metodologias é o adequado para garantir o melhor ensino ao surdo.

E mediante essas trocas que os alunos Z e T obtém ajuda e desenvolve-se na aprendizagem de Língua Portuguesa nesse ambiente, proporcionado pela atuação do professor e instrutor.

Ao citar o instrutor como ajudante nas dúvidas em alguns momentos em sala de aula, pode ser visto por vezes como desempenho do papel de professor, mas segundo Quadros & Schmiedt (2006) isso deve ser esclarecido desde o início ao professor, que as dúvidas devem ser dirigidas a ele.

O professor e o instrutor são essenciais para o processo de ensino aprendizagem, juntamente com o aluno, esses devem ter cuidado e compreender que devem mudar a realidade desse aluno. Em sala, o intérprete precisa interpretar e contribuir na ligação entre professor e aluno, auxiliando nas dificuldades que o educador possa ter em relação à surdez.

Na questão seguinte “Em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar? O aluno Z responde com mais felicidade e explica que lembrou de uma aula em que ficou muito alegre por conseguir realizar uma ótima atividade que a professora propôs.

Ele descreve sobre uma semana que a docente da turma trabalhou uma atividade que consistia em uma produção textual. A turma devia elaborar um poema de acordo com umas imagens disponibilizadas pela professora e para suporte no texto, ela preparou um glossário para auxílio na escrita e compreensão do texto.

Nesse momento Z explica ter desenvolvido um bom texto mesmo que ocorrendo alguns erros. Ele informa que as imagens ajudaram muito na criação do texto, ele lembra de muita coisa do que gosta de assistir e utilizava palavras que lembra na hora, o glossário foi um ótimo meio de suporte também segundo ele, pois naquele momento ele conheceu muitas palavras e significados que nem fazia ideia da existência.

Continuando sua fala, Z finaliza explicando que ao final das produções, os alunos eram dirigidos próximo ao quadro para ler em voz alta suas produções e mostrar qual imagem foi escolhida para o contexto de seus poemas. E ainda destacou a seu gosto por aulas com imagens nas atividades, concluindo que precisa ter mais aulas com imagens em Datashow, ou mesmo livros com mais fotos, porque assim entenderia melhor os assuntos.

O educando T também corrobora com a fala do colega e diz que aulas com imagens tornam o entendimento para ambos mais eficaz e prazeroso e facilita assim a aprendizagem.

Diante desta informação e de acordo com as ideias de Quadros e Schmiedt (2006), possibilitar ao aluno a introdução de produções textuais pode ser um meio que os professores de Língua Portuguesa utilizem para garantir eficiência ao aluno com deficiência em suas produções escritas. Seus pequenos erros na produção mencionados não devem ser comparados a sua capacidade intelectual. O surdo relaciona-se e aprende tanto quanto o ouvinte e isso pode ser garantido com as oportunidades que são oferecidas para ter acesso a um ensino adequado a suas necessidades.

Com o argumento de Z e T sobre a atividade feita, verifica-se Fernandes (2004) a importância da utilização de gêneros textuais no ensino da Língua

Portuguesa. Esses gêneros concedem a contextualização do ensino e base para a leitura, interpretação e escrita.

Ao trabalhar esse tipo de metodologia, a professora permite ao aluno com deficiência o descobrimento de um novo vocabulário para uso em vários contextos. Esse planejamento de atividade contextualizada e aplicada oportuniza muita troca de conhecimento, visto que os alunos podem interagir de acordo com o andamento das apresentações, aprendendo uma quantidade considerável de palavras como também um pouco da vivência dos colegas postas nos textos.

Partindo para a última questão “Na sua opinião, como o instrutor poderia colaborar no seu processo de aprendizagem e produção de escrita e leitura do português na sala de aula?” Ambos Z e T responderam que a interação com o intérprete em sala é ótima para ajudá-lo a entender o conteúdo de Português. Continua falando que a professora até se comunica um pouco em Libras, mas para entender melhor, prefere recorrer ao profissional intérprete.

Os discentes prosseguem falando que a comunicação é muito importante para a aprendizagem da língua. Comunica sobre sua comunicação com a professora ser limitada, porém tudo que o intérprete pode ajudar, faz com todo apoio.

Dessa maneira, nota-se o reconhecimento dos alunos ao papel do instrutor, enxergando-o de certa forma como um professor regente mesmo sabendo que não. Z adiciona que ele não é só um instrutor e sim um meio para comunicação com a turma, ele percebe sua boa intenção como profissional em ajudar na hora das dúvidas, trabalhando juntos.

O profissional se envolve completamente no processo de aprendizagem do aluno e seu papel deve ser conhecido pelos seus procedimentos metodológicos e estímulo de conhecimento do aluno.

Na sala de aula com alunos com deficiência observa-se em Soares e Carvalho (2012) ser comum ver a participação em conjunto dos dois profissionais. A tarefa de ambos é que proporcionará um ambiente para preparação de estratégias a serem aplicadas e obter uma eficiência de conhecimentos escolares.

Nessa situação do aluno Z, o instrutor além de interpretar o conteúdo explanado, auxilia na aquisição do conhecimento, comunicando-se com a professora e por vezes sugerindo o que pode ser revisto. Sua professora não é de professor, mas sim trazer ideias ou sugestões para auxílio do aluno.

A atuação do instrutor de Z relatada acima fica claro que vai além da interpretação, pois garante assistência na realização das tarefas, construção de conceitos e situar-se na disciplina.

Em suma, a pesquisa sobre o ensino colaborativo entre professores de Língua Portuguesa e intérpretes de Libras oferece perspectivas promissoras para a inclusão dos alunos com deficiência no contexto educacional. Ao trabalharem em conjunto, esses profissionais podem desenvolver estratégias eficazes para a comunicação e o aprendizado dos estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e que valorize a diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam suporte e incentivo para a formação e atuação dos professores de Língua Portuguesa e instrutor de Libras. Além disso, é necessário que haja uma conscientização sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência e a importância da inclusão no currículo escolar.

Dessa forma, o ensino colaborativo se apresenta como uma alternativa eficiente para a promoção de um ensino inclusivo e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades e habilidades linguísticas. Assim, a pesquisa sobre essa temática contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, igualitário e preparado para atender às demandas educacionais contemporâneas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL:

No que concerne ao Produto Técnico-Tecnológico (PTT) da pesquisa se constituiu na elaboração de um material didático, um caderno de orientações metodológicas que possa nortear o trabalho do professor sobre um planejamento em regime de colaboração para auxiliar no ensino de discentes surdos incluídos na classe comum do ensino regular.

Almeja-se após validação do mesmo pela banca avaliativa da dissertação, apresentar este material didático à equipe pedagógica do Centro de Ensino Prof. Luiz Rêgo, para que socialize o mesmo junto a SEDUC-MA e recomenda-se que o gozo desse material ocorra durante os momentos de formações e/ou oficinas pedagógicas no próprio espaço da escola, aos professores. Isto posto recomenda-se o PTT aos demais professores das instituições de ensino, da Educação Básica para que ele seja uma ferramenta colaborativo ao trabalho do professor com aluno com deficiência.

A linguagem utilizada no material é genérica e didática, logo, oferece condições acessíveis para que, por exemplo, o supervisor ou coordenador pedagógico multiplique com o corpo docente, tanto da escola quanto em demais instituições de ensino. Outrem, o profissional da Educação Especial, com ou sem aperfeiçoamento na educação de surdos, é o profissional que tem formação técnica e específica para melhor disseminar esse material, uma vez que ele tem propriedade e formação adequada para tal ação.

Dessa forma a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional consiste em sistematizar conhecimento científico sobre processos investigativos envolvendo a apresentação de soluções para problemas ou demandas advindas do contexto da realidade educacional envolvida na pesquisa.

Para tanto, buscando desenvolver uma experiência de ensino colaborativo como alternativa no apoio ao processo de letramento de LP com alunos com deficiências em turmas de ensino médio do município de Balsas- MA, propiciando processos pedagógicos inclusivos com o apoio dos conhecimentos do professor do AEE e pesquisador autor desta dissertação e professores de Língua Portuguesa, foi pensado procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do processo gerador do produto educacional:

A pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional consiste em Planejamento coletivo das atividades didáticas acessíveis para o Letramento em LP com alunos com deficiência. O estudo contou com a experiência e formação especializada do pesquisador. O qual se dedicou a analisar o contexto da realidade educacional, o perfil de formação e de demandas do trabalho pedagógico dos professores e demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para a construção da proposta do produto educacional será considerado algumas diretrizes e premissas:

- I. Análises sobre a formação inicial dos professores de através do dossiê dos professores disponível neste centro de ensino e questionários a serem aplicados;
- II. Identificação de demandas formativas dos professores de Língua Portuguesa voltadas para o processo de letramento de surdos;
- III. Sistematização de pressupostos conceituais e práticas de ensino colaborativo no processo de ensino de Língua Portuguesa para Surdos que podem auxiliar a ação docente para inclusão efetiva do surdo na sala comum;
- IV. Desenvolvimento do planejamento feito entre os professores de Língua Portuguesa e o professor de AEE na perspectiva do ensino colaborativo;
- V. Acompanhamento e sistematização de resultados da experiência de ensino colaborativo no processo de letramento de surdos em LP;
- VI. Construção de instrumentos de validação do produto educacional;

Com a pesquisa, pretende-se elaborar o produto educacional, traçando e traçar caminhos para uma prática inclusiva de alunos Surdos mais efetiva. Assim, propõe-se a elaboração de um **Caderno Pedagógico: estratégias e propostas didáticas via ensino colaborativo para o letramento de alunos com deficiência**.

Assim, serão realizados os seguintes passos iniciais:

- I - Levantamento das demandas para desenvolver o processo de letramento em LP de alunos com deficiência do ensino médio;
- II - Encontros pedagógicos para planejamento coletivo das atividades didáticas acessíveis para o Letramento em LP com alunos com deficiência;
- III - Desenvolvimento prático das atividades didáticas propostas e avaliação de resultados na aprendizagem;

IV - Registros dos processos didático desenvolvidos e análises da eficácia das atividades propostas no âmbito de experiências de ensino colaborativo;

V - Aplicação de um protocolo de avaliação dos resultados de aprendizagem no letramento em LP com estratégias de ensino colaborativo;

VI - Processo de produção dos textos instrucionais sobre as propostas didáticas condensadas para o caderno pedagógico;

VII - Descrição comentada das atividades didáticas de letramento em LP e testagem quanto sua eficácia na promoção da aprendizagem qualificada dos alunos;

VIII - Aplicação de instrumentos e critérios para avaliação dos resultados dos processos de intervenção desenvolvidos;

IX - Elaboração do relatório das experiências pedagógicas desenvolvidas com ensino colaborativo para a efetivação do letramento em LP de alunos com deficiência;

X - Materializada a escrita do caderno de orientações;

XI - Reproduzida as recomendações no caderno de orientações de como construir um planejamento sob a perspectiva da inclusão, voltado para o ensino do surdo incluído na classe comum;

XII - Encaminhamento do produto para avaliação do professor orientador;

XIII - Encaminhamento do produto para a correção ortográfica;

XIV - Envio para o *Designer Gráfico* para fins de acabamento;

XV - Depósito do material na Coordenação do PROFEI, para validação e aprovação;

XVI - Na fase IV da elaboração do produto, foi reproduzido um compilado de recomendações para construir as orientações em prol de um planejamento inclusivo, de pesquisadores sobre educação de surdos. Para a finalização do produto educacional proposto, foi pensada a seguinte estruturação:

Estrutura de Apresentação

- Nome: Cadernos Pedagógicos
- Descrição;
- Público-alvo:
- Contexto de desenvolvimento do produto;
- Objetivos;
- Planejamento e sistematização de material instrucional para o processo;
- Processo técnico-pedagógico desenvolvido no contexto escolar;
- Descrição dos resultados;

- Análise dos resultados em relação aos objetivos propostos;
- Avaliação do processo educacional desenvolvido.

A elaboração da proposta pedagógica com base nos princípios educacionais do Ensino Colaborativo e da literatura especializada no campo da língua Portuguesa como L2 na educação de Surdos, enforcará estratégias metodológicas desenvolvidas no processo de intervenção da pesquisa, que exigirá a produção de materiais didáticos que auxiliem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Os conteúdos a serem contemplados como fundamentos do produto educacional, abrangem conhecimentos sobre Ensino Colaborativo, pressupostos para a educação em Língua Portuguesa para Surdos e ainda, conhecimento da surdez pelo víeis socioantropológico, voltado. O caderno pedagógico será destinado a todos os professores que desejarem acessar e em especial, os professores da rede Estadual de Ensino do Maranhão e demais professores da Educação Básica.

No produto educacional aqui descrito, contém orientações aos professores que têm alunos com deficiência de como elaborar e implementar metodologias de ensino de Língua Portuguesa para Surdos resultante de uma experiência vivida de ensino colaborativo.

O protótipo do PTT encontra-se nos apêndices da pesquisa, já a materialização do PTT se deu em duas versões: uma versão em *e-book*¹ e a outra versão por meio de uma página no *Wix Site*. Retomando, trata-se apenas de 01(um) PTT, que é o caderno com orientações (APÊNDICE B – Protótipo em formato *Word*), porém disponível em dois formatos diferentes, com as mesmas orientações, versão *e-book* e versão em uma página no *Wix Site*.

A ideia de um mesmo caderno de orientações, com formatos diferentes, ocorreu na intenção de flexibilizar ao professor os meios pelos quais pode acessar o material. Pelo *e-book* o professor pode fazer o *download* e consultar sempre quando precisar refletir sua ação docente, voltada àquela sala de aula que tem estudante surdo incluído, sendo dispensado o uso da *Internet*, já pela página no *Wix Site* o

¹ A palavra *ebook*, muitas vezes escrita como *e-book*, significa *electronic book*, ou simplesmente *livro eletrônico*. Trata-se de um conteúdo digital em forma de texto, que tem como objetivo trazer uma informação mais completa sobre determinado assunto. Fonte: <https://rockcontent.com/br/blog/como-criar-um-ebook/>; <https://neilpatel.com/br/blog/como-criar-ebooks/>; <https://bibliomundi.com/blog/como-fazer-um-ebook-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>

acesso com a Internet, possibilitará ao professor acessar, além das orientações, *links* mídias, que tratam da educação de surdos, podendo contribuir para um planejamento inclusivo.

O *Wix Site* é uma plataforma, gratuita, que permite a qualquer pessoa criar o seu próprio site sem conhecimentos de design ou programação. Possibilita a criação e edição de sites que permitem aos usuários criarem sites em HTML5 e sites Mobile². Mediante acesso à Internet, o professor pode acessar de qualquer lugar, inclusive no momento da elaboração do planejamento ou durante a aula. Ele pode ser acessado por meio de compartilhamentos *on-line*, via aplicativo de mensagens instantânea ou *e-mail*.

Partindo do exposto necessário se faz apresentar que a ideia do *Wix Site* partiu da ideia de se apresentar um produto tecnológico, que foi motivado durante as atividades investigativas que foram feitas ao longo dos estudos para elaboração do trabalho. Contudo a decisão da materialização via *Wix Site* se deu após o Exame de Qualificação do PROFEI, que considerou de suma importância fazer um levantamento de possibilidades tecnológicas que pudessem somar ao planejamento do professor voltado para o ensino de alunos com deficiência.

Diante do que foi exposto a respeito do material, da disposição dos formatos e do conteúdo é importante ressaltar algumas observações a fim de que não sejam geradas expectativas acerca de maneiras de como planejar e preparar uma aula para estudantes surdos. Ressalta-se ainda que não se teve a pretensão de prescrever como deve ser a ação docente, nem tampouco, criar a fórmula exata ou um receituário de prática inclusiva para o fazer pedagógico, diante do processo de ensino e aprendizagem, e interação professor-estudante surdo, ou seja, não se pretende com o ele dispor ao professor um modelo, ou formato pronto, de planejamento.

Em suma, tomou-se o cuidado, durante toda a pesquisa e nos passos metodológicos, em ratificar, sempre que foi possível, que o PTT trata de orientações, caminhos a serem refletidos e pensados sob as necessidades pedagógicas do estudante surdo.

Enfim se pensou na contribuição dele voltado para um caderno de orientação pedagógica, por considerar que este formato é uma produção sintética sobre como

²Fonte: <https://pt.wix.com/>

promover elementos inclusivos no planejamento voltado para o ensino de alunos com deficiência, mas especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, incluídos na classe comum, não se tratando de um guia ou um manual com o passo a passo de como preparar uma aula. A intenção com esse produto é nortear, recomendar, tentar encaminhar o professor a um processo constante de reflexão diante o planejamento, com escolhas de estratégias metodológicas adequadas para ação docente, junto ao intérprete de Libras e de acordo com as necessidades pedagógicas do estudante surdo que dessa forma será contemplado em seu ensino aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino colaborativo entre o instrutor de Libras e o professor de Língua Portuguesa é uma abordagem educacional que visa a inclusão de alunos com deficiências e a promoção da comunicação e interação entre eles e os demais colegas ouvintes. Essa parceria busca superar os obstáculos linguísticos e sociais enfrentados pelos surdos, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Ao longo do texto, foram apresentados objetivos e problemas relacionados a essa proposta de ensino colaborativo. Os objetivos envolvem a capacitação dos professores em Libras, o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas, a valorização da cultura surda e a promoção da interação entre alunos ouvintes e surdos. Já os problemas abordados foram a falta de formação adequada dos professores, a falta de recursos e apoio técnico, a resistência de alguns docentes e a falta de espaço e tempo para implementação das aulas de Libras.

Para responder a esses objetivos e problemas, é necessário investir em formação continuada dos profissionais envolvidos, oferecendo cursos e capacitações específicas em Libras e em pedagogia Inclusiva. Além disso, é fundamental disponibilizar recursos didáticos e tecnológicos que facilitem o acesso à educação para eles, como intérpretes de Libras, materiais adaptados e softwares de tradução.

Outra estratégia importante é promover a conscientização e a sensibilização dos demais alunos e da comunidade escolar em relação à inclusão e à diversidade. Isso pode ser feito por meio de palestras, debates, atividades práticas e eventos culturais que envolvam a temática da surdez e da Língua de Sinais.

Por fim, é preciso garantir a criação de espaços adequados para as aulas de Libras, bem como o tempo necessário para que essa disciplina seja incluída no currículo escolar de forma efetiva. É importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência não deve se restringir apenas às aulas de Libras, mas deve ser fomentada em todas as disciplinas e atividades escolares.

O trajeto desta pesquisa pode ser sucintamente descrito assim: primeiramente, foi feita uma entrevista com os únicos dois alunos com deficiência da escola, contendo um questionário direcionado que objetivou buscar dados sobre as situações em que eles faziam o uso da língua portuguesa, seus desejos de aprender

este idioma e as estratégias de ensino que mais colaboravam com esse processo. Quanto às formas de aprender, mencionaram que eram oferecidas a eles apenas atividades de cópia do que era escrito no quadro e que isso era muito desinteressante e sem significado para eles.

No entanto, foi muito relevante demonstrar que as formas de ensinar o português para os surdos deveriam levar em conta suas linguagens, seus modos de ver e organizar o mundo, ou seja, suas realidades socioculturais. Num outro momento, partiu-se para uma observação do participante no ambiente escolar, nas salas de aula e de recursos onde os atendimentos extraclasse eram realizados. Dessa forma, foram registrados e analisados excertos dialógicos que contribuíram para a compreensão da efetividade (ou não) de várias práticas pedagógicas inclusivas.

Nesta etapa o que mais chamou atenção foi o fato de que a preocupação com a socialização escolar do surdo provoca a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os discentes com deficiência auditiva. Desta forma a grande queixa dos pesquisados foi a forma infantilizada e repetitiva como as atividades escolares eram a eles apresentadas, nos atendimentos da sala de recursos os relatos quase sempre eram estes. Num outro momento foram analisados e suscitararam insights sobre o planejamento e a aplicação de estratégias colaborativas. Neste momento a parceria professora e intérprete de Libras elaboraram e desenvolveram atividades de leitura e escrita mais significativas para os alunos com deficiência.

Algumas dessas propostas foram: preparação de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto), cujas temáticas tratavam do cotidiano do aluno com deficiência, seus interesses e necessidades; uso de estratégias comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliavam tanto no entendimento de seu uso como na memorização correta de sua ortografia (exposição dialógica de experiências biculturais e bilíngues); reforço datilológico seguido do sinal correspondente, com o uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo; construção de vídeos adaptados para Libras etc.

Então, todos esses encaminhamentos investigativos corroboraram a identificação de diversificadas situações vividas pelos alunos com deficiência nesta escola de educação básica, mas especificamente turmas do ensino médio e,

principalmente, lançaram luz à questão motivadora central deste estudo de caso: o posicionamento do intérprete de Libras frente ao ensino e aprendizagem do português do discente com surdez matriculado em escolas regulares de educação básica.

Outros fatores identificados foram: alunos com deficiência que chegam à escola sem saber ao menos uma primeira língua, a de sinais; a exigida, mas não efetivada adaptação curricular para atender às necessidades educativas do surdo, o desconhecimento de aspectos singulares da cultura surda, ou seja, de suas especificidades mentais e cognitivas, a não valorização de suas experiências vivenciadas fora da escola, o uso limitado da Libras no ambiente escolar e a consequente falta de compreensão do processo de tradução e interpretação de uma língua para a outra.

Dentre tantos achados relevantes e inspiradores, sem dúvida o que mais contribuição trouxe para minha profissionalização foi a constatação de que a escolarização de alunos com deficiência é imprescindível e possível, mas que só acontece verdadeiramente quando há um trabalho colaborativo entre todos os participantes do processo educativo, ou seja, quando há troca de saberes entre alunos, professores e instrutor. Devido ao contato e interação cotidiana entre o instrutor de Libras e aluno com deficiência, no ambiente escolar, desenvolve-se entre eles uma relação diferente, aproximada pelo uso comum de uma mesma língua e pelas trocas de experiências linguísticas e culturais.

Esses conhecimentos são transmitidos através dos discursos enunciativos que os sujeitos surdos constroem e usam na comunicação interativa. Não se trata de uma relação comum semelhante ao do professor/aluno, mas sim de algo que vai além, até porque a quantidade de alunos por professor é bem superior à quantidade de alunos com deficiência por intérprete, não havendo possibilidade desse conhecimento mais amplo e profundo do outro. Ainda se tratando desse aspecto há também a troca de informações entre os profissionais envolvidos no ensino e aprendizagem do aluno com deficiência é de grande relevância, uma vez que cada profissional é especialista em determinada área de conhecimento o instrutor e o professor de Língua Portuguesa atuam de forma colaborativa com o mesmo objetivo uma aprendizagem eficaz o que contribui para o entendimento de fatos mais amplos e evidencia a necessidade do trabalho colaborativo permanente.

Por isto, também devemos nos lembrar da necessidade de uma formação mais aprofundada e continuada do intérprete de Libras, para que essa atitude colaborativa frente à complexidade de situações que acontecem no ambiente escolar com os alunos com deficiência seja enfrentada.

Em se tratando deste aspecto o que se observou foi que na maioria das vezes, os cursos para sua formação são básicos e envolvem o conhecimento de sinais, um contato básico com a estrutura linguística da Libras (gramática) e o acréscimo mais aprofundado nos processos tradutórios. Além disso, devemos pensar, também, em estratégias que superem ou modifiquem a questão da maioria dos alunos com deficiência apresentarem desmotivação frente à aprendizagem dos conteúdos escolares, esta superação deve ser trabalhada em conjunto com os demais profissionais envolvidos, engajando o discente numa situação contínua de desejar aprender algo.

Isto posto, devemos nos lembrar que cada professor deve encontrar um estilo próprio de engajar o aluno no desejo de aprender, não se trata de usufruir de meios autoritários ou mesmo de manejos tradicionais que se voltam diretamente para conteúdo, mas sim de partir das experiências dos alunos procurando uma forma de adaptar os conteúdos para suas realidades e necessidades, tal como foi discutido durante a pesquisa.

Além disso, “o ato de educar é antes uma demanda feita pelo Outro, o aluno, a qual cada criança ou aluno não deixará de atender, uns mais, outros menos, mas nenhum de modo completo. Assim, por mais que o professor dedique sua atenção para corresponder às necessidades e desejo de aprendizagem de um ou outro aluno, devido às suas naturezas psicossociais e complexidades, não há como conhecê-las num todo e, portanto, satisfazê-las por completo, neste pensamento, o ato de ensinar pode estar articulado a uma impossibilidade.

Em suma, a proposta desta pesquisa foi desencadear uma reflexão sobre o papel do intérprete na escola do ensino regular, de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno com surdez. E, diante disto, reconhece-se a necessidade de pesquisas complementares, seja para reforçar os achados ou incrementar novos conhecimentos. Pensando nesta necessidade, foi desenvolvido um espaço on-line aberto a todos os demais envolvidos nesta área de educação de surdos. O convite é para que venham dar continuidade às discussões sobre o papel do intérprete, pois as reflexões postadas nesse ambiente colaborativo poderão impulsionar novas

hipóteses, novas experiências e novos conhecimentos, que irão direcionar novas práticas e atitudes pedagógicas não somente com o professor de Língua Portuguesa e que esse trabalho possa se estender além das demais disciplinas.

Em suma, o ensino colaborativo entre o instrutor de Libras e o professor de Língua Portuguesa é uma abordagem importante e necessária para a inclusão educacional e social dos alunos com deficiência. A resposta aos objetivos e problemas apresentados requer um esforço conjunto da comunidade escolar, envolvendo formação dos professores, disponibilização de recursos e apoio técnico, além da conscientização e da sensibilização de todos os envolvidos. Somente assim será possível promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Roberto Alves de et al. **Hipervídeo na educação de surdos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ANDRADE, Sarah et al. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BEARNE, E. **Multimodality, Literacy and texts.** Journal of Early Childhood Literacy v.9, n. 2, p. 156-87, 2009.
- BERNIERI-SOUZA, Rosemeri; VASCONCELOS, Cassio Eduardo Batista. **Ensino e aprendizagem de português como segunda língua para surdos.** Trem de Letras, v. 8, n. 1, p. e021006-e021006, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). **Capacitação de recursos humanos para educação especial.** Brasília: MEC/DDD, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** Brasília: SEESP, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626.** 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. Publicado no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.949.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Publicado no Diário Oficial da União em 25/08/2009.
- BRASIL, **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL, **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e de outras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art.

BRASIL, **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização** – PNA. Secretaria de Alfabetização, Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021

BRITO, Ronnie Fagundes de et al. **Modelo de referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CORRÊA, Fabiana Schmitt et al. **Língua brasileira de sinais: expressões inovadoras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência auditiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

DAMIÁN, Amparo Rodríguez et al. **Las TIC en la educación superior: estudio de los factores interviniéntes en la adopción de un LMS por docentes innovadores**. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, v. 8, n. 1, p. 35-51, 2009.

FERNÁNDEZ, Sara. **Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el sistema universitario español**. Madrid. Ed. CRUE, 2003.

FREITAS, S. N. O direito à educação para pessoas com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C.R; JESUS, D.M. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.221-228.

FREEMAN, D. **Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education.** Tesol Quarterly, v. 23, n. 1, march, p. 27-45, 1989.

FLOR, Carla da Silva et al. **Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-lingüísticos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FURLAN, Andreson Luís et al. **Desenvolvimento de um protótipo de aplicativo móvel para conversão de voz em texto e texto em voz, orientado ao apoio à comunicação de deficientes auditivos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GARCIA, R.M.C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina v.18, n. 52, jan./mar. 2013.

HORIKAWA, Alice Yoko. **Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos.** Revista Intercâmbio, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: AEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

JENKINS, H. **Convergence culture:** la cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidos, 2008.

JORGE, Eliane Elenice. **Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha LIBRAS. Então ficou mais fácil responder em espanhol:** A constituição da avaliação da aprendizagem em aula de Espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos. 2013. Dissertação de Mestrado. UFSC.

KARNOOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. [et al] (orgs). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

KARNOOPP, Lodenir Becker. **Práticas de leitura e escrita entre surdos.** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Mediação, Porto Alegre, 2012, p.153-171.

- KRESS, G. **Alfabetismo y multimodalidad.** Un marco teórico. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España: Ediciones Aljibe, p. 49-82, 2005.
- LANCASTER, L. **Staring at the Page:** The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 1, n. 2, p. 131-52, 2001.
- MACHADO, P.C. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1996.
- MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.** *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.
- MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** *Rev. bras. Estud. pedagogia (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
- MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A.P. (2014). **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar** – unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar. 2014.
- MOORES, D. F. **Psycholinguistics and deafness.** *American Annals of the Deaf*, 142 (3), 80 – 89, 1997.
- MARSCHARK, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford University Press, 2002.
- NEVES, Bruna Crescêncio et al. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- OLIVEIRA, Adriano de et al. **Uma plataforma colaborativa de código aberto para compartilhamento de sinais de libras** (língua brasileira de sinais). Dissertação de Mestrado. UFSC, 2016.
- OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. **A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente.** In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S.

(Orgs). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: **o Narrar e a Política**. In: *Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos* n. 5, UFSC/NUP/ CED, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso em: 24/11/2015

PIVETTA, Elisa Maria et al. **Criação de valores em comunidades de prática**: um framework para um ambiente virtual de ensino e aprendizagem bilíngue. Tese de Doutorado, UFC, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

REILY, L. H. (2003). **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos**. Em I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz et al. **Competência leitora no contexto da surdez**: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura. Tese de Doutorado, UFC, 2017.

RUBIA AVI, Bartolomé et al. **Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa**. 2010.

RUIZ-REQUIES, Inés et al. Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación ya la integración de las TIC. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 7, n. 2, p. 143-157, 2008.

SAITO, Daniela Satomi et al. **Ambientes de comunidades de prática virtuais como apoio ao desenvolvimento de neologismos terminológicos em língua de sinais**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

- SCHEMBRI, Adam. **Rethinking “classifiers” in signed languages.** Perspectives on classifier constructions in sign languages, p. 3-34, 2003.
- SCHNEIDER. Márcia Sueli Pereira da Silva **O Planejamento De Aula Em Dois Contextos: Do Institucional Ao Colaborativo (PUC-SP/CAPES).** Disponível in http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/036_schneider.pdf pesquisa realizada em 12/10/2021.
- SILVA, Simone Gonçalves de Lima da et al. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais:** um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. Tese Doutorado, UFC, 2017.
- SILVA, Mônica Renneberg da et al. **Contribuições do design para a evolução do hiperlivro do AVEA-LIBRAS:** o processo de desenvolvimento de interfaces para Objetos de aprendizagem. Dissertação Mestrado, UFC, 2013.
- SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SOARES, A.L. S; CARVALHO, M.F. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, Mariane Rodrigues de et al. **Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental.** Dissertação Mestrado, UFC, 2013.
- STEIN, P. **Multimodal Instructional Practices.** En: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. e LEU, D. Handbook of Research on New Literacies, New York: Lawrence Erlbaum Associates, p. 871-898, 2008.
- SVARTHOLM, Kristina. **Bilingual education for deaf children in Sweden.** International journal of bilingual education and bilingualism, v. 13, n. 2, p. 159-174, 2010.
- VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos:** o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. Educação e Pesquisa, v. 44, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Rennan Alberto dos S. Barroso, sou o pesquisador responsável, mestrando no curso de pós-graduação em Educação Inclusiva da UNIFESSPA, sob a orientação da Prof. Dra. Lucélia C. Cavalcante, e atuo na área da Educação como instrutor de Libras da sala de recurso.

Após receber os esclarecimentos e 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 dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Rennan Alberto dos S. Barroso, que atua na escola onde será desenvolvida a pesquisa. A pesquisa intitulada em “O ensino colaborativo e o processo de letramento de Língua Portuguesa para surdos”, que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional, tem por objetivo descrever estratégias que podem ser exploradas pelo instrutor de Libras, no âmbito educacional, para contribuir no ensino aprendizagem e produção de leitura e escrita na de recursos multifuncionais e na sala de aula comum de português do aluno com surdez.

A pesquisa envolve os seguintes procedimentos: será realizada somente no interior da escola, em horário regular de aula; será feita uma entrevista, com o intuito de conhecer a realidade dos alunos surdos pesquisados, em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; serão desenvolvidas atividades de leitura e escrita; e coletadas suas produções discursivas.

A análise e discussão dos dados coletados contribuirão para a produção de um manual em meio digital que norteará novas práticas docentes de ensino e aprendizagem da escrita e leitura do português para surdos, e diferentes estratégias colaborativas do instrutor de Libras neste processo, assim como o trabalho colaborativo dele para com o professor de Língua Portuguesa da sala de aula comum.

Todo o material coletado e a análise dos resultados obtidos serão destinados especificamente para o propósito da pesquisa em questão, tendo o sujeito pesquisado livre escolha quanto à participação ou mesmo desistência desta, em qualquer momento, não estando vulnerável a nenhum tipo de risco, além do benefício de aprendizagem prévia de leitura e escrita da língua portuguesa. A aceitação da participação isenta o participante de todo e qualquer gasto financeiro.

Rennan Alberto dos Santos Barroso

Pesquisador Responsável

APÊNDICE II - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ CPF _____
n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito de pesquisa no estudo “O ensino colaborativo e o processo de letramento de Língua Portuguesa para surdos”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Rennan dos Santos Barroso 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 (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE III**TERMO DE CONSENTIMENTO POR REPRESENTANTES LEGAIS CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____, RG _____ CPF nº _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação como sujeito de pesquisa no estudo “O ensino colaborativo e o processo de letramento de Língua Portuguesa para surdos”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Rennan dos Santos Barroso sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data: _____

Nome e assinatura do(a) Responsável: _____

TERMO DE ANUÊNCIA

Ilma. Sra. Maria Alaides B. de Sousa Gestora do Centro de Ensino Prof. Luís Rego

Tendo em vista desenvolver uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UNIFESSPA, eu, Rennan Alberto dos S. Barroso, mestrando, venho solicitar autorização para desenvolver uma pesquisa-ação de recorte qualitativo nas dependências desta instituição de ensino, com os alunos da sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum da referida escola nos meses de agosto a dezembro de 2022. O título da pesquisa é “O ensino colaborativo e o processo de letramento de Língua Portuguesa para surdos” durante o processo de aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa do aluno com deficiência, na sala de ensino comum e consistirá na descrição de estratégias que podem ser exploradas pelo instrutor de Libras, no âmbito educacional, a fim de contribuir com o ensino-aprendizagem e produção da leitura e escrita em português do aluno com surdez, na sala de ensino comum, bem como o papel do instrutor que atua na sala de recursos multifuncionais neste momento da aprendizagem destes discentes. A análise e discussão dos dados coletados contribuirão para a produção de um manual em meio digital que norteará novas práticas docentes de ensino e aprendizagem da escrita e leitura do português para surdos, e diferentes estratégias colaborativas do instrutor neste processo, enriquecendo assim, o processo didático-pedagógico desta instituição de ensino.

Diante desta solicitação peço deferimento,

Atenciosamente,

Rennan Alberto dos S. Barroso

Mestrando do curso Profissional em Educação Inclusiva da UNIFESSPA

Balsas (MA), 05 de agosto de 2022.

QUESTIONÁRIO

1. Identificação:

2. Data da entrevista:

Nome/codinome:

Data de nascimento:

Ano:

2. Tipo de perda auditiva:

(neurosensorial condutiva mista

3. Grau da perda da audição:

(leve moderada severa profunda

4. Sabe a causa da perda da audição?

(Não Sim. Qual? _____

5. Quando (que idade) perdeu a audição? _____

6. Seus pais ou irmãos são surdos?

(não sim. _____

7. Alguém em sua casa sabe e usa a língua brasileira de sinais?

(sim não

8. Consegue fazer leitura labial? Em que situações?

9. Qual a importância da leitura e escrita formais do português para você (surdo)?

10. Em que situações, no seu cotidiano, você utiliza a escrita ou leitura do português, ou sente necessidade de usá-la?

11. Que estratégias você utiliza para ler e escrever em português?

12. Em que circunstâncias ocorreu (ou ocorre) sua melhor forma de aprendizagem da escrita e leitura do português, no ambiente escolar?

13. Na sua opinião, como o instrutor poderia colaborar no seu processo de aprendizagem e produção de escrita e leitura do português na sala de aula?

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA SALA COMUM

1. Identificação:
2. Data da entrevista:

Nome/codinome:

Ano:

2. Formação:
3. Tempo de serviço
4. Em se tratando de sua experiência com aluno com deficiência é a primeira vez que você atua?

5. Você tem feito capacitações específicas para atuar com esta clientela (surdo)?

6. Caso seja positiva sua resposta diga qual.

7. Você tem experiência com a LIBRAS?

8. Como se dá sua comunicação com seu aluno com deficiência?

9. Quais dificuldades encontradas por você no ensino da Língua Portuguesa?

1. Para você qual a importância de o discente surdo aprender a língua portuguesa escrita?

12 – O seu planejamento é feito com o instrutor com vistas a aprendizagem do aluno com deficiência?

13 – O que você entende por ensino colaborativo na Educação Inclusiva?

CADERNO PEDAGÓGICO- ESPAÇO COLABORATIVO

APRESENTAÇÃO

Ponto de partida... Pensando em vocês, Professor e Professora, elaboramos este caderno pedagógico para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da educação especial e professores de disciplinas", apostando que o benefício de uma cultura colaborativa se apresenta como uma proposta para garantir o acesso, permanência com participação e a qualidade de ensino. O trabalho colaborativo consiste em estratégia pedagógica em que o professor do ensino comum e o professor especialista planejam, de forma articulada, procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes público-alvo da educação especial, mediante ajustes por parte dos professores.

Uma vez conhecendo a problemática envolvida no campo dessa pesquisa e toda a complexidade de questões teóricas e realidades práticas levantadas no decorrer da investigação, surgiu em mim o desejo de congregar colegas com quem eu pudesse partilhar estudos, reflexões, ideias, projetos etc. relacionados ao trabalho colaborativo do instrutor de Libras no ensino de português para surdos, na escola regular de educação básica. Esta concretização está descrita neste caderno que apresenta, justifica e comenta a criação e desenvolvimento do Espaço Colaborativo Permanente.

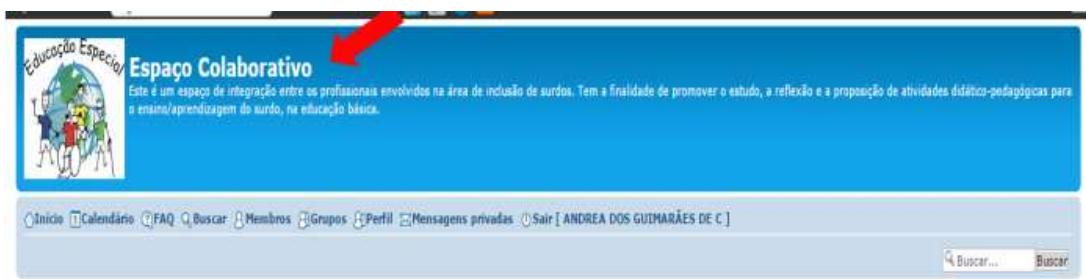
A proposta, já construída e disponível neste caderno e em forma on-line, foi idealizada não apenas para difundir e discutir os resultados deste estudo de caso, mas, principalmente, para utilizá-los como um ponto de partida para a reflexão sobre a relevância da integração entre todos os profissionais envolvidos na área da educação especial.

Neste espaço, gestores, coordenadores, professores, instrutores e demais interessados poderão compartilhar suas dúvidas, opiniões, experiências etc. e, assim, coletivamente construir propostas didático pedagógicas para a escolarização básica de alunos com deficiência auditiva.

Público-alvo: Professores da sala de aula regular e Instrutores de Libras.

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO:

O Espaço Colaborativo pode ser descrito como um local on-line contendo um fórum de discussão e materiais teóricos disponíveis para leitura e atualização de pesquisa na área da inclusão, com o foco temático no papel do intérprete de Libras em escolas regulares. É um espaço de discussão e troca de experiências didático-metodológicas criado em uma página da internet que estará permanentemente disponível no endereço eletrônico inclusaosc.forumais.com. A partir deste endereço eletrônico, o interessado conseguirá acessar o fórum, e na margem superior ler a seguinte explicação sobre o “Espaço Colaborativo”.



Informações: Autor

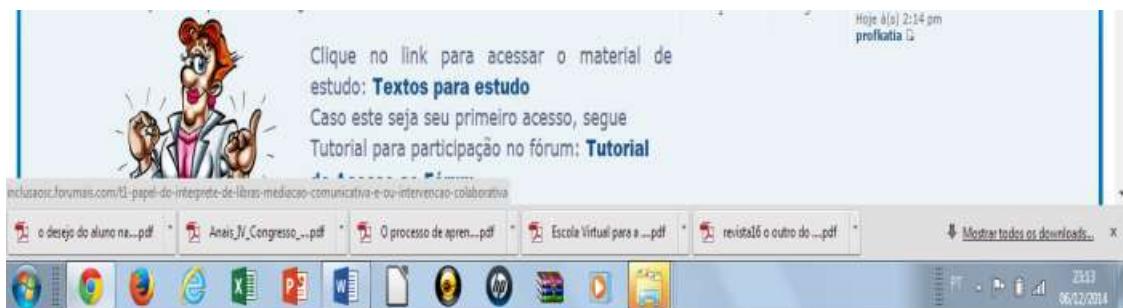
Objetivos:

Este é um espaço de integração entre os profissionais envolvidos na área de inclusão de surdos. O objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino para o acesso ao currículo, enriquecimento curricular e formas diferenciadas de avaliação para melhoria no desempenho acadêmico. Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores do Ensino Comum e Educação Especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura, (GERBER; POPP, 1999; GARGIULO, 2003; O'SHEA; O'SHEA, 1997; WOOD, 1998;). Tem a finalidade de promover o estudo, a reflexão e a proposição de atividades didático-pedagógicas para o ensino/aprendizagem do surdo, na educação básica.

Como acessar?

Logo abaixo da mensagem, há um link de acesso sob o título “Fórum sobre: o papel do instrutor na escola regular” e a figura de uma professora e seus dois

alunos que digitalizam um “Ol!” de forma incorreta. Há também uma chamada que explica como acessar o fórum e participar das discussões, e outra que convida o internauta a conhecer um pequeno acervo de material teórico e fazer breves estudos. Clique no link para acessar o material de estudo: Textos para estudo. Caso este seja seu primeiro acesso, segue tutorial para participação no fórum: Tutorial de Acesso ao Fórum.



Informações: Autor

A pequena biblioteca de estudo disponibiliza livros, artigos, leis, decretos etc. As pessoas poderão acessá-los para ampliarem, concordarem, discordarem ou atualizarem seus conhecimentos para a discussão no fórum. E após concluírem o cadastro, os interessados estarão aptos a acessar e participarem das discussões do fórum. Para acessá-lo, bastará fazer o login e clicar sobre o título. Em seguida, aparecerá uma nova página contendo apenas o tópico do fórum e a quantidade de respostas já postadas. Clicando novamente no título, aparecerá um pequeno excerto introdutório: “Há tempos já são conhecidos os frequentes fracassos dos alunos surdos nas escolas regulares. As complexidades desses fracassos estão interligadas principalmente às dificuldades desses alunos frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Diante deste dilema, qual seria o papel do intérprete de Libras? De que forma ele poderia contribuir para as superações dessas dificuldades?”

Este excerto dá uma direção inicial à discussão, que permitirá uma breve interação deste profissional com o que se pretende discutir no fórum. Abaixo do excerto principal, aparecerá as respostas dos participantes e, ao final, o campo disponível para a postagem escrita de uma nova resposta. Como se trata de uma discussão coletiva, todas as reflexões que forem sendo postadas ficarão disponíveis

para leituras e permitirão uma melhor interação e troca de experiências entre os profissionais. Além disso, a cada nova postagem neste fórum, os profissionais registrados receberão um e-mail informando sobre esta nova postagem, motivando-os a acessarem novamente este fórum para dar continuidade às discussões.

PROCESSO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO CONTEXTO ESCOLAR:

Quando participar?

A criação deste produto, “Espaço Colaborativo”, foi pensada com o intuito de disseminar os conhecimentos que foram discutidos e adquiridos com esta pesquisa e abrir novos horizontes de discussões entre os profissionais envolvidos na área da inclusão. Afinal, esta pode ser uma pesquisa dentre várias outras que ainda estão em construção ou mesmo que ainda não foram para uma discussão aberta ao público e cuja oportunidade pode se dar através deste “espaço”. Ao encarar esta pesquisa como uma dentre várias outras, assume-se aqui uma pesquisa de caráter contínuo cujas discussões que sucederão neste espaço tenderão a incrementar novas informações, experiências, criação de outros recursos ou produtos e conhecimentos que complementarão ou motivarão outras novas pesquisas que permitirão explorar e desvendar, mesmo que aos poucos, o enigmático mundo do sujeito surdo no ambiente escolar regular.

Descrição dos resultados:

O termo colaboração remete a uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas. Esse trabalho forma uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante.

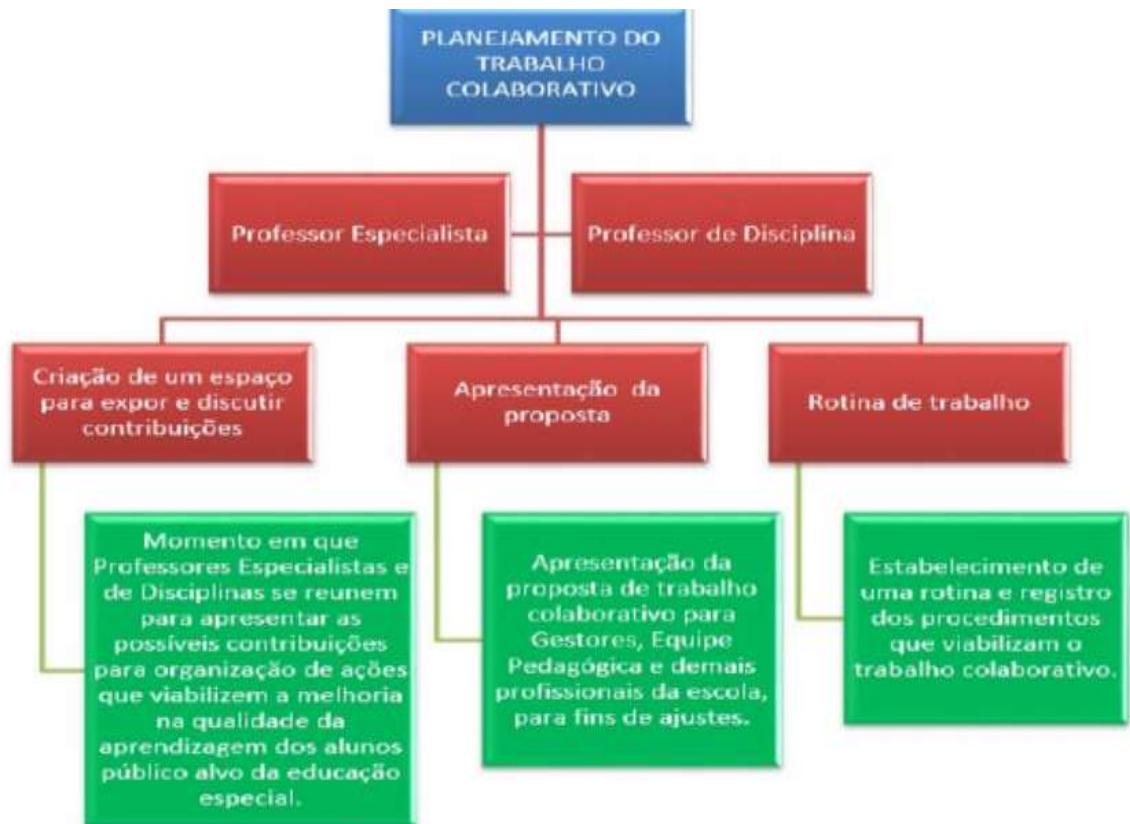
ANÁLISE DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS PROPOSTOS:

Ponto de chegada... Pretende-se aqui argumentar a favor do trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor da educação especial. A partir dessa parceria novas condições devem ser oferecidas para acesso ao currículo pelos estudantes público-alvo da educação especial, além de possibilitar aos professores, momentos de pensar e planejarem juntos as flexibilizações possíveis das atividades pedagógicas. Na troca de saberes específicos de cada área do conhecimento, quando há contribuição e compartilhamento entre os professores, novos conhecimentos surgem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente, do público-alvo da educação especial, por meio da elaboração de estratégias curriculares conjuntas, para atender as singularidades desses estudantes

AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO:

A elaboração e a execução do trabalho colaborativo requerem planejamento e para que este se estruture, há necessidade da criação de espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias. É imprescindível o apoio adequado para que os professores possam sustentar as iniciativas e manter a continuidade para viabilizar a revisão dos progressos dos estudantes para que sejam reformuladas ou reprogramadas as estratégias de trabalho pedagógico. Para a viabilização do trabalho colaborativo, os profissionais envolvidos precisam analisar quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento dessa proposta e que ações poderiam ser criadas para superá-las.

As equipes diretivas e pedagógicas têm um papel importante, devem ser articuladores de momentos para que professores que atuam com o público-alvo da educação especial, ou seja, professores especialistas e professores de disciplinas se encontrem para planejar.



Pretendeu-se aqui argumentar a favor do trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor da educação especial. A partir dessa parceria novas condições devem ser oferecidas para acesso ao currículo pelos estudantes público-alvo da educação especial, além de possibilitar aos professores, momentos de pensar e planejarem juntos as flexibilizações possíveis das atividades pedagógicas. Na troca de saberes específicos de cada área do conhecimento, quando há contribuição e compartilhamento entre os professores, novos conhecimentos surgem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente, do público-alvo da educação especial, por meio da elaboração de estratégias curriculares conjuntas, para atender as singularidades desses estudantes.