



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

MARIANA SANTOS DE OLIVEIRA FIGUEREDO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA A
ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO**

SINOP/MT
2022

MARIANA SANTOS DE OLIVEIRA FIGUEREDO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA A
ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Marion Machado Cunha

Coorientador: Prof. Dr. Josivaldo Constantino dos Santos

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

F475o FIGUEREDO, Mariana Santos de Oliveira.
O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua a Estudantes Surdos na Perspectiva do Ensino Colaborativo / Mariana Santos de Oliveira Figueredo. – Sinop, 2022. 226 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Marion Machado Cunha

Coorientador: Prof. Dr. Josivaldo Constantino dos Santos

1. Inclusão Escolar. 2. Prática Educativa. 3. Surdo. 4. Língua Portuguesa. 5. Ensino Colaborativo.. I. Mariana Santos de Oliveira Fig. II. O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua a Estudantes Surdos na Perspectiva do Ensino Colaborativo.

CDU 376

MARIANA SANTOS DE OLIVEIRA FIGUEREDO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA A
ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa de Dissertação em 13 de outubro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT/SINOP)
Orientador

Prof. Dr. Josivaldo Constantino dos Santos (UNEMAT/SINOP)
Coorientador

Prof.^a Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante (UNIFESSPA)
Avaliadora Interna

Professor Dr. José Luiz Müller (UNEMAT)
Avaliador Externo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José Eurico Alves de Oliveira (*in memoriam*) e Maria das Graças Santos de Oliveira, que sempre me incentivaram na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me conduzir nessa caminhada.

À minha mãe, Maria das Graças Santos de Oliveira, que mesmo com o ensino fundamental incompleto, sempre me ensinou a importância dos estudos.

À minha família, pela compreensão e apoio durante essa jornada, em especial, à minha filha, Joana Maria Oliveira de Figueredo, ao meu marido, Jolivam Benedito de Figueredo, e ao meu irmão, Degmar Santos de Oliveira.

Ao meu orientador, Dr. Marion Machado Cunha, e ao meu coorientador, Dr. Josivaldo Constantino dos Santos, pelas contribuições nessa trajetória.

A todo o corpo docente do PROFEI, e aos colegas que fizeram parte da primeira turma do PROFEI/UNEMAT, em especial, à Rebeca, Leila, Poliana e Kele.

A todos os participantes da pesquisa, que se colocaram à disposição em contribuir com o processo investigativo.

À Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT- Sinop), que me oportunizaram a viver essa experiência acadêmica e conquistar o tão sonhado mestrado.

Enfim, agradeço às demais pessoas, a lista é imensa, que de uma forma direta e/ou indireta colaboraram para que eu pudesse realizar essa conquista.

A todos, o meu grato reconhecimento e agradecimento.

EPÍGRAFE

“A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do Surdo um ouvinte” (PERLIN, 1998, p.72).

FIGUEREDO, M.S.O. O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua a Estudantes Surdos na Perspectiva do Ensino Colaborativo. Orientador: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Sinop, 2022.

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) se estruturam de maneiras distintas, apresentando sistemas linguísticos próprios. Baseando-se nessa assertiva, a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo estudante Surdo se torna difícil quando as metodologias se baseiam apenas em práticas voltadas ao aprendizado de alunos ouvintes, cuja escrita a princípio se dá pela combinação grafema-fonema (letra-som). Sendo assim, este texto dissertativo tem como principal objetivo analisar e descrever o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a alunos Surdos e situar se há ou não a existência do ensino colaborativo entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores do idioma na sala de aula comum, em uma escola da rede estadual do Município de Campo Verde, Mato Grosso (MT). Este estudo foi realizado por meio da abordagem metodológica qualitativa sob a dinâmica de estudo de caso, tendo como técnicas de coleta de dados a observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e questionários abertos. E teve embasamento nas reflexões e discussões teóricas da pedagogia visual de Campello (2008) e do ensino de LP para Surdos em Quadros (2005; 2004; 2006), Lacerda (2006; 2012, 2013) e Damázio (2007) e, ainda, nas teorias e práticas colaborativas em Zerbato e Mendes (2018), Vilaronga e Mendes (2014) e Capellini e Zerbato (2019), além de justificar-se nas legislações que tratam da educação de Surdos ou de pessoas com deficiência e no “Orientativo para oferta de serviços da educação especial”, da Secretaria de Estado de Educação do Governo de Mato Grosso (SEDUC/SUDE/MT, 2021). Como proposta do produto educacional foi elaborado um caderno pedagógico com a finalidade de contribuir com o professor especialista, atuante na SRM, e com o professor da sala de aula comum. Este está composto de orientações didático-pedagógicas para o ensino de LP como segunda língua para estudantes Surdos, enfatizando os benefícios do trabalho em colaboração. Como resultado desse estudo, destaca-se a ausência de um trabalho na perspectiva colaborativa entre os professores da SRM e de LP da classe comum e utilização de metodologia de ensino de LP para Surdos com situações pedagógicas de adaptações das dinâmicas pedagógicas de estudantes ouvintes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Prática educativa. Surdo. Língua Portuguesa. Ensino colaborativo.

FIGUEREDO, M.S.O. **Portuguese Language teaching as second language to hearing impaired students in the perspective of collaborative teaching**. Advisor: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertation (Master's Degree). University of the state of Mato Grosso (UNEMAT), Sinop *Campus*. Graduate Program in Inclusive Education, Sinop, 2022.

ABSTRACT

Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Language (PL) have different structures, presenting themselves as their own linguistic systems. Based on this assertion, teaching deaf students writing Portuguese Language becomes hard when the methodologies are based solely on practices oriented to hearing students, whose teaching of writing are based in principle by the combination grapheme-phoneme (letter-sound). Therefore, this dissertation has as main objective to analyze and describe the teaching of Portuguese Language as second language to hearing impaired students and verify if there is or isn't the existence of collaborative teaching between teachers of the Multifunctional Resources Room (MRR) and the language teachers in the common classroom, in a school located on the city of Campo Verde, Mato Grosso (MT). This study was guided by the qualitative methodological approach under the dynamics of case study, having as data collection techniques classroom observation, semi structured interviews and open questionnaires. It was based upon the theoretical discussion on visual pedagogy of Campello (2008), the PL teaching for hearing impaired techniques presented in Quadros (2006; 2005; 2004), Lacerda (2013; 2012; 2006) and Demázio (2007), and on the collaborative theories and practices on Zerbato & Mendes (2018), Vilaronga & Mendes (2014) and Campelli & Zerbato (2019), besides justifying the work on legislations which deal with teaching of hearing impaired or people with disabilities and on the "orientations to offering special education services", by the Secretary of Education of the State of Mato Grosso (SEDUC/SUDE/MT, 2021). As a proposal of the educational product, it was constructed a pedagogical notebook with the objective of contributing with the specialist teacher, acting on the MRR, and with the common classroom teacher. It contains didactical and pedagogical orientations to the teaching of PL as second language to hearing impaired students, emphasizing on the benefits of collaborative teaching. As a result of this study, it is highlighted the absence of a work on the perspective of collaborative work between MRR and common classroom PL teacher, and the usage of PL teaching methodologies for hearing impaired students with pedagogical situations of adapting the pedagogical dynamics of hearing students.

Keywords: School inclusion. Educational practice. Hearing impaired. Portuguese language. Collaborative teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASSURCAV - Associação dos Surdos de Campo Verde

CAP - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CMAPD - Conselho Municipal para Assuntos da Pessoa com Deficiência

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CODA - Children of Deaf Adults

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

CRIDAC - Centro de Reabilitação de Cuiabá

DRE - Diretoria Regional de Educação

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DVD - Digital Video Disc

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMAPD - Fundo Municipal de Apoio dos Direitos da Pessoa com Deficiência

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

L1 – Primeira Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PCD - Pessoa com Deficiência

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUDE - Superintendência de Diversidades Educacionais

TAE - Técnico Administrativo Educacional

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições públicas da educação básica de Campo Verde-MT	23
Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019	24
Quadro 3 - Número total de estudantes que são atendidos pelas SRM:.....	28
Quadro 4 – Organização da Unidade Escolar – Campo empírico da pesquisa	39
Quadro 5 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo	69
Quadro 6 - Professoras de Língua Portuguesa e pedagoga	84
Quadro 7 – Professoras SRM	84
Quadro 8 - Estudantes Surdos concluintes do ensino médio	85
Quadro 9 - Eixos e categorias de análise resultantes da coleta de dados com as professoras.	87
Quadro 10 - Eixos e categorias de análise resultantes da coleta de dados com os estudantes Surdos	87

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Imagem aérea da cidade de Campo Verde/MT, em 1988 e 2021.	22
Ilustração 2 - Variantes do sinal em Libras da cor verde.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS E O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS COMUNS.....	19
2.1 A educação escolar no Município de Campo Verde/MT	22
2.1.1 A educação especial no Município de Campo Verde, Mato Grosso	24
2.1.2 O Atendimento Educacional Especializado	30
2.1.3 Os reflexos sociais da educação de Surdos no Município de Campo Verde, Mato Grosso	35
2.2 A Escola: da escolha ao desenvolvimento da pesquisa	38
3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): AS DISPUTAS E CONFLITOS DA SOCIEDADE OUVINTE E O RECONHECIMENTO DE UMA DIFERENÇA LINGUÍSTICA DA SOCIEDADE SURDA	44
3.1 Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos	49
3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	55
4 O ENSINO COLABORATIVO COMO POTENCIALIZADOR PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS.....	64
4.1 As possibilidades do ensino colaborativo.....	67
4.2 A legislação vigente sobre o ensino colaborativo	77
5 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS: DA PROPOSIÇÃO À REALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	81
5.1 O ponto de partida: as definições e a organização.....	81
5.2 Da Escola: o campo de pesquisa e a articulação com os sujeitos.....	85
6 A COLABORAÇÃO ENTRE A SALA COMUM E A SRM PARA POTENCIALIZAR O ENSINO DE LP PARA SURDOS.....	89
6.1 A estratégia taylorista e os desafios para o ensino colaborativo para estudantes Surdos... 89	
6.2 A Libras e os estudantes Surdos: as vivências no plural e coerência para a Língua Portuguesa	105
6.3 Ensino colaborativo como ação libertadora.....	114
7 O PRODUTO EDUCACIONAL	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESSOAS SURDAS, ACIMA DE 18 ANOS, QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO NO MUNÍCIPIO DE CAMPO VERDE/MT	136
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORES QUE MINISTRAM AULA PARA SURDOS	137

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DOS ENCONTROS, REFERENTE À TEMÁTICA DA PESQUISA	139
APÊNDICE D – CADERNO PEDAGÓGICO “ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA COLABORATIVA”	140

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, denominada *O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua a Estudantes Surdos na Perspectiva do Ensino Colaborativo*, qualifica-se por um objeto voltado para a área de educação inclusiva, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional¹ (PROFEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, inserido na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha e coorientação do Professor Doutor Josivaldo Constantino dos Santos.

O trabalho de pesquisa visou apreender as posições pedagógicas e compreensões dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e dos professores de Língua Portuguesa (LP), para a elaboração de metodologias de ensino que beneficiassem os estudantes Surdos em relação ao aprendizado do idioma. Desta forma, ideou-se investigar as condições que se estabelecem entre os envolvidos na pesquisa, situando a especificidade da prática social dos sujeitos investigados no campo de atuação.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa se estruturam de maneiras distintas, apresentando sistemas linguísticos próprios. Baseando-se nessa direção, a aprendizagem da escrita pelo estudante Surdo se torna difícil quando as metodologias se baseiam apenas em práticas de disposições didático-pedagógicas direcionadas para alunos ouvintes, cuja escrita, a princípio, se dá pela combinação grafema-fonema (letra-som). Pelo fato de o trabalho com o fonema estar ligado ao som da fala, o aluno com surdez fica restrito ao pouco desenvolvimento da escrita.

¹ O PROFEI consiste em um Programa *Stricto Sensu*, nível mestrado, voltado para a área de concentração em Educação Inclusiva, é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional e internacional, em oito instituições, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), abrangendo três linhas de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva e Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Além de atender os critérios institucionais e legais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, volta-se para formação continuada e em serviço para professores, em efetivo exercício, que atuam na educação básica (ensino fundamental e médio) e superior, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, também, aos gestores, proporcionando a esses conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos em contextos educacionais, garantindo, assim, uma educação inclusiva. A primeira seleção para o PROFEI foi realizada no ano de 2020. O programa conta com a participação de instituições de ensino superior (IES) públicas das cinco regiões do país. Dentre as instituições que participam, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem o mestrado ofertado no *Campus* Universitário de Sinop, localizado na região norte mato-grossense, a uma distância aproximada de 500 quilômetros da capital Cuiabá. Informações extraídas do site <http://www.portal.unemat.br/profei>.

Sabendo disso, é imprescindível que se debata no ambiente escolar, com o incentivo da gestão, algumas questões como: período para elaboração de um plano comum entre o professor da sala comum e o professor especialista, as temáticas a serem inseridas no currículo, assim como as devidas adaptações e maneiras de se avaliar, divisão das funções, entre outras (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

[...] na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Entendemos que, seja o professor do AEE ou o professor da sala comum precisa levar em conta as especificidades de cada aluno atendido, buscando materiais, metodologias e práticas adequadas que atendam a cada particularidade, proporcionando a esse aluno o sucesso escolar (OLIVEIRA; GOTTI; DUTRA, 2006). E quando a deficiência vem atrelada à comunicação, no caso de estudantes com surdez, aumentam ainda mais as dificuldades de ensino e aprendizagem (LEBEDEFF, 2008; STROBEL, 2008). Cabe ressaltar que muitas pesquisas mostram que os Surdos possuem domínio acadêmico inferior quando comparado a estudantes ouvintes (LACERDA, 2006). Muitas vezes, estes ficam excluídos do convívio cultural e, conseqüentemente, são privados da interação (LOPES, 2011).

Logo, pensar nesse apoio ofertado é refletir acerca das práticas docentes, já que envolve modalidades distintas de línguas (DAMÁZIO, 2007) e, para que a prática seja efetiva, é necessário que haja formação docente, especialmente para os que atuam na SRM que lidam direto e constantemente com estudantes Surdos, partindo do pressuposto de que há carência, ainda, de materiais didático-pedagógicos para atender a realidade deles, assim como uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores.

Sendo assim, é importante pensar em uma proposta, de forma a trabalhar a colaboração entre estes profissionais, visando a troca de experiências, adaptações, adequações e diferenciações curriculares, tanto na sala de aula comum quanto no atendimento na SRM, principalmente, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa para os Surdos.

Desses balizadores, e por meio de experiências vivenciadas na educação de alunos Surdos, tanto na sala de aula comum, como intérprete de Libras, quanto na SRM, no Município de Campo Verde, Mato Grosso (MT), observou-se a dificuldade e, em certos momentos, aversão desses estudantes em aprender a LP como segunda língua, nos diferentes níveis da

Educação Básica. Isso acontece pelo fato de a LP ser uma língua de modalidade oral-auditiva (PINHEIRO, 2021). Logo, propostas de ensino na perspectiva colaborativa entre professores de Língua Portuguesa e professores da SRM se apresentam como potencialidade pedagógica. No entanto, essa proposição depende das construções coletivas e necessariamente direcionadas de posições e leituras dos professores, superando as segmentações disciplinares e os trabalhos pedagógicos individualizados, uma prática pedagógica que imprima novas dimensões sobre os trabalhos e sobre o processo pedagógico.

Nesse contexto, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: existem dimensões e disposições pedagógicas e metodológicas do ensino colaborativo no ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua a alunos Surdos, entre os professores da SRM e os professores do idioma na sala de aula comum, em uma escola da rede estadual do Município de Campo Verde, Mato Grosso?

Assim, este texto dissertativo tem como principal objetivo: analisar e descrever o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a alunos Surdos, e se há correspondências com a perspectiva do ensino colaborativo entre os professores da SRM e professores do idioma na sala de aula comum, em uma escola da rede estadual do Município de Campo Verde, Mato Grosso.

Sobre esta formulação é possível considerar que o ensino colaborativo é um desafio porque está associado a aprender a propor, a aceitar e a ceder às novas ideias, novas problematizações e diálogos sobre o ensino e seus sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário analisar as ações existentes no ambiente escolar, buscando pistas sobre as possibilidades para que ocorra ou se há elementos que possam balizar discussões do e sobre o ensino colaborativo. Afinal, não há uma “receita pronta”, então, nada melhor do que aqueles que estão no “chão da escola” para analisarem sua realidade e discutirem as diferentes situações encontradas, propondo, assim, as intervenções. A partir deste trabalho, espera-se que outros estudos, na perspectiva do ensino colaborativo, também aconteçam no ambiente escolar, no intuito de favorecer os demais públicos-alvo da educação especial, além dos Surdos.

Partindo do pressuposto de que há, ainda, carência de materiais didático-pedagógicos e metodologias para atender a realidade dos alunos Surdos (MARINHO, 2015), este trabalho de pesquisa fundamentou-se nos estudos da pedagogia visual de Campello (2008), no ensino de LP para Surdos em Quadros (2005; 2004; 2006), Lacerda (2006; 2012, 2013)) e Damázio (2007), nas teorias e práticas colaborativas de Zerbato e Mendes (2018), Vilaronga e Mendes

(2014) e Capellini e Zerbato (2019), nas legislações que abordam sobre a educação de Surdos e de pessoas com deficiência e no “Orientativo para oferta de serviços da educação especial”, da Secretaria de Estado de Educação do Governo de Mato Grosso (SEDUC/SUDE/MT, 2021).

A pesquisa foi realizada sob a abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva da dinâmica de estudo de caso, tendo como técnicas de coleta: a observação em sala de aula, entrevistas e questionários abertos, elaborados no aplicativo *Google Forms*, obedecendo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para prevenção da COVID-19.

Para melhor descrever o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho foi dividido em nove seções, sendo a primeira, a introdução em que são apresentados a motivação do tema, o objetivo da pesquisa, assim como a organização do trabalho.

A segunda seção do desenvolvimento, intitulado “Da inclusão de estudantes Surdos e o atendimento especializado nas escolas comuns”, discorre acerca das principais leis que garantem a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns e a importância da formação docente para o atendimento destes, principalmente, as necessidades básicas do aluno Surdo. Aborda, também, a educação no Município de Campo Verde e apresenta a Escola em que foi desenvolvida a pesquisa.

No segundo capítulo, nomeado “A Língua Brasileira de Sinais (Libras): as disputas e conflitos da sociedade ouvinte e o reconhecimento de uma diferença linguística da sociedade surda”, são feitas considerações sobre a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos e a SRM.

O terceiro capítulo, “Ensino Colaborativo como potencializador para a inclusão dos Surdos”, expõe sobre essa filosofia de trabalho como uma nova alternativa de atendimento aos estudantes, público-alvo da educação especial (PAEE), ainda desconhecido por muitas escolas brasileiras.

No quarto capítulo, “A construção dos caminhos: da proposição à realização do objeto de pesquisa”, é apresentado o percurso metodológico deste estudo, de sua apresentação à gestão escolar aos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, intitulado “Reflexões sobre a colaboração entre a sala comum e a SRM para potencializar o ensino de LP para Surdos: uma breve análise”, são realizadas ponderações quanto aos dados coletados. Na sequência, há as seções do produto educacional, das considerações finais, referências bibliográficas e dos apêndices.

2 DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS E O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS COMUNS

A inclusão de estudantes Surdos nas escolas comuns brasileiras ganhou força com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, Art. 1º). Com a garantia da inclusão nas escolas comuns, outras ações foram percebidas como necessárias para a efetivação dessa inclusão, especialmente em relação aos alunos Surdos, que têm cultura e identidade diferentes dos alunos ouvintes, devida à falta de um dos sentidos - a audição, e por isso serem usuários de outra língua que não a língua oral do país (PERLIN; STROBEL, 2014).

Para isso, são necessários estudos que contemplem a área do desenvolvimento das habilidades do estudante, defendendo, sempre, a não segregação deste público (VYGOTSKY, 1989). Logo, é importante conhecer a realidade escolar em que cada estudante está inserido para que, assim, ações inclusivas sejam implantadas.

A Declaração de Salamanca (1994) marcou o início da jornada para a Educação Inclusiva em todo mundo e mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 foi assegurado, no Brasil, o direito dos alunos com deficiências, independentemente de qualquer limitação, a serem educados nas escolas de ensino comum, tendo acesso a tudo que é disponível aos demais estudantes.

Sendo assim, o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, propõe que “todos podem aprender juntos, independentemente de suas condições individuais, sociais, culturais, limitações e deficiências” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 50). Para Mantoan (2003, p. 16), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Outro marco importante foi a Resolução nº 02/2001 CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conduzindo “avanço de dispositivos normativos que passam a prever que essa escolarização deve ocorrer necessariamente no ensino comum” (BAPTISTA, 2016, p.45). Essa Resolução, no Art. 8º, estabeleceu que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

Em 2008, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem” desse alunado “[...] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às [suas] necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 14). Além disso, apoiar a discussão da temática, determinando as orientações para a política brasileira “destacando uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade: a sala de recursos” (BAPTISTA, 2016, p. 46). Sendo assim, a “proposta denominada integração, que vigorou com tendência predominante nas décadas de 1970 até meados de 1990, devem ceder lugar às concernentes à “perspectiva inclusiva”, conforme documentos nacionais atuais” (PRIETO; ANDRADE; RAIMUNDO, 2016, p. 106).

Diante de tais afirmações, surgem alguns questionamentos como: se há institucionalização das leis, por que algumas não são executadas? Ou, ainda, por qual motivo e por quem foram elaboradas? Por qual razão não existe uma fiscalização que observe o cumprimento destas?

Dentre as necessidades básicas de um aluno Surdo estão a contratação de intérpretes de Libras (ILS), a capacitação dos professores das salas comuns, bem como dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), adaptação curricular e interação por meio da língua de sinais (BRASIL, 2002; 2005). Observa-se a falta de formação docente para o atendimento aos Surdos, visto que, muitas vezes, estes não têm conhecimento específico para lidar com esses sujeitos (STROBEL, 2008) e precisam contar com o apoio dos professores responsáveis pelas SRM.

Para atuarem nesse ambiente pedagógico, os profissionais devem ter formação para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas ou com deficiências (PNEEPEI, 2008). Entretanto, muitos deles não possuem formação para atuarem na educação de Surdos, não compreendendo como procederem diante das dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (QUADROS, 2004) e como pensar as propostas de ensino baseadas na pedagogia visual, que compreende a aprendizagem do Surdo com base em suas experiências visuais (CAMPELLO, 2008).

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser desempenhado na SRM, todavia, não exclusivamente neste ambiente. Este pode ocorrer na própria sala de aula comum e, também, nos demais ambientes em que o aprendiz está inserido (BEZERRA, 2020). Para isso, é importante que o professor especialista trabalhe em colaboração com o professor da classe comum e juntos identifiquem as possíveis barreiras de aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE) e, também, dos demais estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018).

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361).

As SRM e o desenvolvimento do AEE foram implementadas com o advento da educação inclusiva, em 2007, nas escolas comuns para estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2007). Com isso, o profissional que deseja atuar nesses espaços deve apresentar formação adequada, visto que a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que, para exercer essa atividade é obrigatória a formação na área de Educação Especial (BRASIL, 2006).

[...] o professor de AEE pode ser um importante catalisador institucional das diferentes culturas, políticas e práticas dialética e complexamente ali presentes, o que lhe coloca em um lugar de especial sensibilidade para questionar, dialogar, propor e convocar a um processo de reflexão sobre o cotidiano e suas exclusões (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 494).

Dessa forma, essa proposta de pesquisa se justifica a partir da necessidade de levar para o ambiente escolar discussões sobre a aplicabilidade das leis no tocante a garantia do atendimento especializado a alunos Surdos nas escolas comuns, a saber: Declaração de Salamanca (1994), Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.626/05, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014), Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras/LP (2014), Lei nº 13.146/15 e sobre a filosofia do ensino colaborativo.

É importante destacar que essas leis abordam, também, a importância da formação docente para o atendimento de alunos Surdos, já que as práticas pedagógicas envolvem modalidades distintas de línguas (DAMÁZIO, 2007).

Sendo assim, para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que haja um ensino colaborativo entre os professores de Língua Portuguesa da sala de aula comum e os professores da SRM que lidam direto e constantemente com estudantes Surdos.

2.1 A educação escolar no Município de Campo Verde/MT

Campo Verde é uma cidade do Estado de Mato Grosso, localizada na região Sudeste, a cerca de 130 Km da capital, recebeu categoria de município pela lei estadual nº 5.314 de 4 de julho de 1988, de autoria do deputado estadual Moisés Feltrin e sancionada pelo governador Carlos Bezerra, com território desagregado dos municípios de Cuiabá/MT e Dom Aquino/MT.

Ilustração 1 – Imagem aérea da cidade de Campo Verde/MT, em 1988 e 2021



Fonte: <https://site.campoverde.mt.gov.br/galeria-de-imagens/>

O nome Campo Verde foi elegido após uma votação entre os moradores e faz menção às plantações de soja que formam a paisagem no período de seu desenvolvimento. O município se estende por 4.782,1 km e contava, conforme o último censo (2010), com 44. 041 habitantes. Atualmente, tem como prefeito o Sr. Alexandre Lopes de Oliveira.²

A partir do século XVIII, com a chegada dos primeiros colonizadores, vindos de Minas Gerais, o município de Campo Verde começou a ser povoado. Em 1886, conduzidas por Diogo Borges e José Camilo Fernandes, as famílias Borges e Fernandes, fizeram morada na fazenda conhecida, popularmente, como Buriti dos Borges.³

No mesmo ano, sob a liderança do major Gomes Carneiro e seu ajudante, o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, foi fundada na comunidade histórica de Capim Branco, situada a 18km da cidade, a estação telegráfica Coronel Ponce. Esta foi inativada na década de 1950 e foi deteriorada pelo tempo. Em 2009, foi inaugurada uma réplica do prédio, arquitetada

² Essas informações estão no site da Prefeitura Municipal de Campo Verde. Disponível em: <https://site.campoverde.mt.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

³ Disponível em: <https://site.campoverde.mt.gov.br/historia/>. Acesso em: 02 set. 2021.

para estabelecer o Museu da História de Campo Verde, local em que é possível encontrar fotos e peças da época da colonização.⁴

Até este momento, os moradores viviam da agricultura e da pecuária para subsistência. Em meados da década de 1960, este cenário começou a mudar com a chegada de famílias vindas do Sul do Brasil que se estabeleceram na região. Estes iniciaram o cultivo do arroz de sequeiro, no cerrado, até então, improdutivo.⁵

Um marco histórico para a cidade aconteceu em 1974, com a inauguração do posto de combustível Paraná, na junção da BR-070 com a MT-140 e, em 1984, com o loteamento Campo Real, ambos de propriedade do conhecido Sr. Otávio Eckert, considerado um dos fundadores da cidade. Por conta deste fato, o distrito, neste período, ficou conhecido como “Posto Paraná”.⁶

Atualmente, em Campo Verde, a Secretária Municipal de Educação é a Sr^a. Simoni Pereira Borges e a responsável pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação é a Sr^a. Aparecida Rangel José. O ensino público, no município, é composto por 20 instituições escolares, atendendo 10.096 estudantes.

Quadro 1 – Instituições públicas da educação básica de Campo Verde-MT

Rede Municipal	Quantidade	Rede Estadual	Quantidade
Escolas urbanas	05	Escolas urbanas	04
Escolas Rurais	03	Escolas do Campo	02
Centro Educacional	01	-----	-----
Creches	05	-----	-----
Número total de estudantes matriculados		Número total de estudantes matriculados	
5.458 estudantes		4.638 estudantes	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Assessoria Pedagógica do município⁷.

Há, também, nove faculdades privadas, sendo uma presencial e oito Polos de Educação a Distância, um núcleo da Universidade Aberta do Brasil, um Centro de Referência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), cinco escolas particulares e duas instituições filantrópicas, sendo uma na área urbana e uma na área rural.

⁴ Disponível em: <https://site.campoverde.mt.gov.br/historia/>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁵ Disponível em: <https://site.campoverde.mt.gov.br/historia/>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁶ Disponível em: <https://novo.campoverde.mt.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁷ Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em informações cedidas, via ofício, pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Município.

O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado em 2019, mostrou que as escolas municipais alcançaram a meta estabelecida, já as escolas das redes estaduais tiveram queda e não atingiram a meta definida para os anos iniciais, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019

2019	META	IDEB	RECOMENDAÇÃO
Anos iniciais Rede municipal	6,2	6,6	Manter a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.
Anos finais Rede municipal	5,4	5,4	Pode melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.
Anos iniciais Rede estadual	6,0	5,3	Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.
Anos finais Rede estadual	4,6	4,6	Tem o desafio de buscar garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nas informações retiradas do site do QEDU.⁸

Como funções primordiais, a Secretaria Municipal de Educação tem a responsabilidade de elaborar e coordenar a política municipal de educação e, também, assegurar igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, garantir aos estudantes da área rural do Município o transporte obrigatório e gratuito, além de organizar meios que contribuam e assegurem a qualidade do ensino público municipal⁹.

2.1.1 A educação especial no Município de Campo Verde, Mato Grosso

Encontramos no Plano Municipal de Educação¹⁰, para o decênio 2015-2025 (aprovado pela Lei nº 2102, de 24 de junho de 2015)¹¹, o primeiro registro formal da educação especial em Campo Verde, que se deu em 1989, mediante a matrícula de uma estudante com deficiência física na rede municipal de ensino.

⁸ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/5102678-campo-verde>. Acesso em: 07 jun. 2021.

⁹ Disponível em <https://site.campoverde.mt.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://radareducacao.tce.mt.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-campo-verde-mt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Em 1994, houve a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atendendo quatorze estudantes. Hoje, são recebidos 104 estudantes. Entre 1997 a 1999, por iniciativa estadual e municipal, em administração compartilhada, foram criadas duas salas para atender deficientes auditivos e visuais no município, uma em cada rede. A sala de recursos para deficientes auditivos tinha quatro alunos e exercia suas atividades na Escola Estadual Jupiara. Já a sala de recursos para deficientes visuais funcionava na sala da Biblioteca Municipal, atendendo, também, quatro alunos. Em 1999, as salas de recursos foram desativadas e, alguns destes alunos, continuaram nas salas de aula comum e outros foram encaminhados para a APAE.

Para conduzir um trabalho de avaliação psicoeducacional, com orientações para pais e professores, em 2001, por iniciativa da Prefeitura Municipal, foi contratada uma psicóloga; e para contribuir com as ações de orientações, em 2002, foi contratada, também, uma fonoaudióloga, que tinha a função de realizar triagem e atendimentos aos alunos matriculados e deficientes auditivos. E, no ano de 2003, foi inaugurada a sala de recursos para deficientes auditivos, instalada na Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.

Cabe ressaltar que a sala de recursos da Escola citada é considerada como referência no atendimento ao Surdo no município. Por meio dos trabalhos realizados, notou-se o cuidado em proporcionar mudanças de comportamento na comunidade, bem como oferecer capacitação aos professores para atendimento da diversidade escolar.

Neste período (2001 a 2004) foram realizados reuniões, conferências, seminários e cursos de capacitação, em especial, na área da surdez. Com as ações realizadas e com as contribuições dos funcionários da sala de recursos, os estudantes com surdez se organizaram e começaram a elaborar apresentações, jogos e projetos, tendo maior visibilidade no município e fora dele.

Em 2004, além dos trabalhos realizados pela sala de recursos para Surdos, foi feita a proposta de abertura de uma Sala de Apoio Pedagógico Específico para alunos com dificuldades de aprendizagem. Visando assegurar e garantir uma educação inclusiva de qualidade, viabilizando ações que possibilitassem o acesso e permanência de pessoas com deficiência, em 2005, foi criada a Coordenadoria Geral de Educação Especial, composta por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma pedagoga especialista em educação especial.

Destaca-se, neste período, as seguintes ações: a) aquisição de materiais pedagógicos para o atendimento de apoio pedagógico específico e testes psicológicos; b) capacitação para professores (Assessoramento de Apoio Pedagógico Especializado - Teoria e Prática); c)

contratação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para atuarem com os alunos Surdos que frequentavam as séries iniciais; f) oferta e realização do primeiro Curso de Libras no Município; g) parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos, adquirindo livros e CD's; h) oferecimento de Apoio Pedagógico Especializado; i) realização do primeiro Encontro Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2006, aumentou o número de psicólogas na Equipe de Educação Especial para duas psicólogas, uma fonoaudióloga e uma pedagoga especialista em educação especial. Essas realizavam atendimento interdisciplinar aos alunos, pais, professores e equipe pedagógica das escolas.

Dentre outras atividades realizadas, citamos: a) oferecimento do Curso Saberes e Práticas da Inclusão, com os temas sensibilização à inclusão e deficiência intelectual; b) palestra “Desenvolvendo Competências para o Atendimento aos alunos com Distúrbios de Aprendizagem, Condutas Típicas e Deficiência Mental Intelectual”; c) dois cursos de Libras, um básico, para profissionais da educação, e outro de extensão, para os intérpretes já atuantes; d) adequação para a acessibilidade física da Escola Municipal Dona Sabina Lazarin Prati, para receber um aluno com paralisia cerebral; e) aquisição de materiais para aluno cego e baixa visão; f) recebimento de livros solicitados ao MEC (Ensaio Pedagógico, Educação Inclusiva, Gibis da Turma da Mônica sobre acessibilidade, Lei da Acessibilidade); g) parceria com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), para a produção de livro didático em Braille; h) parceria com o Centro de Reabilitação de Cuiabá (CRIDAC) para realização de triagem auditiva aos alunos para concessão de aparelhos auditivos; i) parceria com o Instituto Braille de Rondonópolis, iniciando o processo de triagem visual dos alunos.

Vale ressaltar que, em 2006, também, o Ministério da Educação (MEC), mediante o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), custeou as atividades de formação de professores que atuavam nas escolas da rede municipal de ensino. Cabe evidenciar, ainda, a instrução normativa emitida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), nº. 1/2010, aprovada em 25 de novembro de 2010, o item seis, que especifica a respeito da manutenção da rede municipal, no Artigo 11º, sobre o desempenho das atribuições da Secretaria de Educação e Cultura competirá: “V - articular com a Secretaria de Obras para elaboração de projetos de reforma e ampliação das unidades escolares, bem como a adequação da estrutura de acessibilidade conforme a lei de inclusão”. (SEC nº. 1/2010, p. 8).

Em 2017, houve a aprovação da Lei nº 2.330, em 22 de dezembro, que dispõe sobre a organização do Conselho Municipal para Assuntos da Pessoa com Deficiência (CMAPD) e

criação do Fundo Municipal de Apoio dos Direitos da Pessoa com Deficiência (FMAPD). Entre os objetivos elencados, sublinhamos o inciso VII do Artigo 1º, “acompanhar, o desempenho dos programas e projetos da política municipal para inclusão da pessoa com deficiência”.¹²

Para o decênio 2015-2025, a meta apresentada como necessária é a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas, constituindo uma condição importante para a integração dos estudantes com deficiência no ensino comum. Salientando as seguintes necessidades nas escolas: a) instalação sanitária, rampas, corrimãos e tapetes antiderrapantes nas áreas escorregadias, portas largas, mobiliário adequado para alunos com necessidades especiais; b) ajudas técnicas (elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou intelectuais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade), conforme as necessidades específicas dos alunos.

A Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação empenham-se em proporcionar condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham autonomia dentro das escolas municipais. Atualmente, todas as escolas possuem acessibilidade nos banheiros e rampas. Das medidas providenciadas destacam-se: viabilizações das tecnologias assistivas, professores de apoio permanente em sala de aula, avaliação e assessoria psicopedagógica no contexto escolar e criação das Salas de Recurso Multifuncionais, em que há o AEE.

No espaço destinado à Sala do AEE acontece o atendimento realizado por um professor especialista em Educação Especial, no contraturno, este pode ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos para alunos que apresentem semelhantes necessidades educacionais especiais. Este ambiente é munido de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos estudantes, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não existam esse atendimento ou nos casos em que o quantitativo mínimo de estudantes PAEE não é suficiente para a abertura de uma SRM (CNE/CEB nº 4/2009).

Hoje, Campo Verde conta com oito salas de atendimento educacional especializado, sendo três nas escolas estaduais, quatro nas escolas municipais e uma em um centro educacional municipal. Ainda não tem sala de AEE em todas as unidades de ensino, no entanto, os alunos que necessitam deste atendimento são remanejados, no contraturno, para as escolas que dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais.

¹² Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Vale sublinhar que as escolas da área rural, municipais e estaduais, até ao presente, não possuem SRM, pois o número de estudantes PAEE não é suficiente para a abertura. Há uma proposta, da rede municipal, para que haja a capacitação de um profissional da área rural ou que seja disponibilizado um professor especialista, já atuante, para atender a este público nas escolas rurais municipais.¹³

Quadro 3 - Número total de estudantes que são atendidos pelas SRM:

Rede Municipal	Rede Estadual
86	84

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Assessoria Pedagógica do Município.¹⁴

Dentre os estudantes atendidos pelas SRM, nas escolas municipais, destacam-se, estudantes com surdez, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficientes intelectuais, físicos, múltiplos e Síndrome de Down. Recebem apoio do AEE, também, estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).¹⁵

Já na rede estadual há estudantes com baixa visão, distrofia retiniana, surdez, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficientes intelectuais, físicos, múltiplos. São atendidos, ainda, estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, epilepsia, dificuldade de aprendizagem, pânico da escola e disritmia cerebral.

Há nas escolas municipais o suporte dos profissionais de apoio permanente, estes são compostos por estudantes de cursos de pedagogia que desempenham o apoio permanente em sala de aula, prestando atendimento educacional ao aluno no ensino comum, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Este atendimento é individualizado, auxiliado por recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequados às diferentes situações de aprendizagem. Em 2021, a rede municipal contratou dezoito Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e uma intérprete de Libras (ILS).

Na rede estadual há o profissional contratado como Técnico Administrativo Educacional (TAE), que ocupa a função de auxiliar de turmas, contribuindo na promoção da

¹³ Informação cedida pela coordenadora de educação especial do município, no ano de 2021.

¹⁴ Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em informações cedidas, via ofício, pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Município.

¹⁵ Nem todos os estudantes atendidos possuem o laudo médico, entretanto, todos são matriculados na SRM por meio de avaliação pedagógica realizada pelo professor do AEE, professor do ensino comum e pelo coordenador pedagógico da instituição, com a colaboração da família. Mesmo com este parecer pedagógico, as famílias são orientadas a buscar análise médica.

autonomia aos estudantes com graves transtornos neuro-motores e estudantes com autismo. Essa vaga é disponibilizada na escola quando comprovada a necessidade, mediante avaliação pedagógica do estudante e está condicionada à análise da Coordenadoria da Educação Especial (Superintendência de Diversidades Educacionais - SUDE), podendo este profissional atuar em mais de uma turma por turno. Em Campo Verde, no ano de 2021, não houve profissionais contratados para essa função na rede, devida as aulas estarem ocorrendo de forma remota. Registra-se, no entanto, a contratação de dois intérpretes de Libras.

Cabe lembrar que, anualmente, o número de alunos com necessidades educacionais especiais aumenta no município. E, para melhor atender o público-alvo da educação especial (PAEE), os professores e a equipe técnica das escolas recebem formação continuada específica. Vale destacar ainda que, devido ao período pandêmico, a criação do Decreto nº 45/2020, de 02 de junho de 2020, que dispõe sobre normas a serem adotadas e orientações alusivas às atividades escolares da rede pública municipal de ensino de Campo Verde¹⁶. Destacamos, deste, os artigos 9º, 10º e 11º, 12º e 13º, os quais dispõem a respeito do atendimento do AEE e das atividades a serem enviadas para o público-alvo da educação especial.

Artigo 9º: As unidades escolares devem utilizar portais e sites educacionais gratuitos, que visem contribuir com as aprendizagens relacionadas ao currículo escolar para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado. Artigo 10º: As unidades escolares devem providenciar atividades através de portais e sites educacionais gratuitos, atividades impressas para os alunos que não têm acesso à internet (caderno de atividades semanais) para ofertar aos estudantes da Educação infantil 4 e 5 ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e AEE, comprovadas com registro de entregas aos alunos, pais e /ou responsáveis. Artigo 11º: As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, portanto, extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais, os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial. Artigo 12º: O atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido, mobilizados orientado por professores regentes, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Artigo 13º: Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, dando suporte às Unidades Escolares em que atuam na elaboração de planos de estudo individualizados, articuladas com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários (DIÁRIO MUNICIPAL, 2020, p. 76).

Por meio do Decreto citado, percebemos o envolvimento da rede pública municipal com o PAEE em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, além de solicitar portais e sites educacionais gratuitos, também, garantiu materiais impressos para aqueles que não dispunham de acesso à internet. Outro quesito fundamental proposto no Documento é a ação

¹⁶ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

colaborativa, Artigo 13º, entre os professores do AEE e os da classe comum, ressaltando a importância dos professores especialistas no apoio pedagógico dentro da unidade escolar e, também, no atendimento das famílias, não restringindo, assim, o papel deste professor apenas como suporte do PAEE.

2.1.2 O Atendimento Educacional Especializado

É sabido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) publicada, no Brasil, em 2008, tem influenciado na estruturação das ações voltadas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conhecidos como o público-alvo da Educação Especial (PAEE) (BEZERRA, 2020). Disso, quando nos orientamos para a PNEEPEI, é preciso se observar que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (2008, p. 18).

Ainda sobre os direcionamentos que cabem sobre as bases legais, vale salientar que no Estado de Mato Grosso há um documento, descrito como “Orientativo para oferta de serviços da educação especial”¹⁷, emitido pela Superintendência de Diversidades Educacionais (SEDUC/SUDE), em que são descritos os critérios para o atendimento especializado. Destaca-se neste que por mais que os estudantes possuam desafios de aprendizagem/dificuldade não pertencem ao PAEE, sendo assim, não são elegíveis para o AEE.

A PNEEPEI modificou a Educação Especial em ações de AEE, oferecidos ao PAEE, fora da sala de aula comum, no contraturno, nas SRM, com professores especialistas na área. Cabe destacar que essa política implantada não excluiu outras possibilidades deste atendimento aos estudantes PAEE, o mesmo pode ocorrer na própria sala de aula comum e, também, nos demais ambientes em que o aprendiz está inserido (BEZERRA, 2020). Corroborando com essa ideia de AEE, Christo (2019, p. 158-159) evidencia que:

[...] um serviço de suporte baseado somente no AEE, dentro da sala multifuncional, só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre os professores da educação especial e os professores da sala regular [...] [...] o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula.

¹⁷ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/13028390-pas-2021?ciclo=>. Acesso em: 15 set. 2021.

Consequentemente, com esse modelo de suporte educacional limitado na SRM, a incumbência de prover todo o apoio pedagógico demandado pelo PAEE, muitas das vezes, recai para o professor especialista, que atua no espaço da SRM. Nessa conjuntura, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) explicitam que a escola continua “presa” em práticas tradicionais de ensino e, raramente, mudam para atender as especificidades dos estudantes.

A Constituição Federal de 1988 determinou, como um direito público individual, o ensino gratuito e obrigatório, ademais assegurar a matrícula, preferencialmente, na sala de aula comum e o direito ao AEE para complementar o trabalho de atender as necessidades diferenciadas destes estudantes (MENDES, 2019).

Entende-se que o professor do AEE é o profissional que organizará e colocará à disposição métodos para complementar e suplementar avanços no processo de ensino e aprendizagem, desde materiais, sistematizações e práticas que fomentem e considerem a individualidade, participação, autonomia e competências de cada aluno (KRAEMER; THOMA, 2019). Para isso, é importante que esse profissional trabalhe em colaboração com os professores da classe comum. Quanto a esse trabalho em conjunto, Buiatti, Silva e Souza (2018, p. 215) salientam que:

O professor do AEE precisa trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuir para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de instrumentos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado.

Encontramos na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, essa ação colaborativa do professor especializado em educação especial, o artigo 8º, inciso IV, se refere às atividades de assistência pedagógica especializada, desempenhadas nas salas comuns, em que é enfatizado que essas devem ter a intervenção colaborativa deste profissional (BRASIL, 2001).

É essencial que o profissional atuante no AEE tenha consciência da sua função dentro do ambiente escolar, para que as suas ações não ocorram somente no espaço da SRM com um trabalho realizado de forma isolada. Este deverá desempenhar seu papel de maneira integrada com todos que compõem a equipe escolar, contribuindo para a inclusão educacional do PAEE no ensino comum.

Glat e Blanco (2007) salientam que o AEE condiz na tarefa de ações conjuntas entre os profissionais que desempenham este atendimento e os professores do ensino comum, reforçando a importância dessa parceria. Essa colaboração é imprescindível, já que exigirá de ambos educadores a disposição em modificar e inovar para que, assim, se estabilize práticas inclusivas (BUIATTI; SILVA; SOUZA, 2018).

Em 2011, foi aprovado o Decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O parágrafo 1º, do inciso VIII, artigo 1º, faz referência a quem é o público-alvo da educação especial, explicitando, assim, as pessoas que têm o direito de receberem atendimento no AEE, são elas: “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.01). Quanto à forma do atendimento a estes estudantes, os autores Buiatti, Silva e Souza (2018, p. 215) ressaltam que não se trata de um reforço escolar.

A organização do AEE caracteriza-se pelo atendimento complementar às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar aos superdotados. Este se difere do reforço escolar por constituírem em atividades que promovem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, a concretização de materiais que proporcionam o acesso ao currículo escolar e que atendem às necessidades individuais.

O Decreto 7.611/2011 faz menção aos materiais e ferramentas dispostos no AEE, estes abrangem “materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (Libras), laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011, p.01). É notório que a inclusão no sistema educacional é um grande desafio, e este aumenta quando se trata de estudantes Surdos, já que envolve outra língua no ambiente escolar. Muitas vezes estes ficam excluídos do convívio cultural, e conseqüentemente, são privados da interação (LOPES; GUEDES, 2012).

O Decreto citado anteriormente salienta no parágrafo 2º, do inciso VIII, artigo 1º, que “no caso dos estudantes Surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011, p. 01). Este regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que organiza as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 01).

E, ainda, apresenta-se o seguinte:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de

comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, p. 04).

Cabe destacar aqui o inciso IV, do parágrafo 1º, do artigo 14, do capítulo IV, que aborda quanto ao AEE para os estudantes Surdos, em que as instituições devem “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos Surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, ainda no mesmo Decreto, encontramos, no capítulo VI, artigo 22, inciso II, parágrafo 2º, sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva que: “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005).

No AEE para estudantes Surdos é primordial que se caracterize um novo ambiente, em que aparece um novo integrante para compor a equipe, um mediador com domínio na língua de sinais, o instrutor/professor Surdo de Libras. Este profissional conduzirá atividades que proporcionem ao aprendiz Surdo, contextos de convivência para aquisição da língua (LACERDA; SANTOS, 2012).

Logo, percebemos uma nova configuração para o AEE, este se torna uma “oficina de Libras” com o intuito de impulsionar o aprendizado da Libras por meio do convívio com o professor e os demais Surdos. Essa familiaridade com o idioma será a base para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar (LACERDA; SANTOS, 2012). Contribuindo, desta forma, para a aprendizagem da Língua Portuguesa, lembrando que a Lei 10.436/2002 traz em seu parágrafo único que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita deste idioma, sendo assim, é imprescindível o aprendizado da leitura e escrita da língua padrão.

Cabe destacar que as línguas de sinais abrangem todas as normas gramaticais de uma língua, sendo assim, são classificadas pela linguística como línguas naturais ou como um código de comunicação específico e não como uma incapacidade do Surdo ou como um distúrbio da linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2007).

O aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, portanto, acontece por etapas, não é instantânea, por isso, é comum nos depararmos com textos escritos por estudantes Surdos com inadequações nas construções frasais. Isso é consequência da restringida frequência da Libras no ambiente em que o Surdo convive (BRIEGA, 2019).

Como citado no decorrer do texto, há no município de Campo Verde uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), instalada na Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires, inaugurada em 2003, na época, idealizada para atendimento aos Surdos, essa é, até hoje, considerada como referência no atendimento ao Surdo na localidade, mesmo sem ter, atualmente, nenhum estudante Surdo.

Recorrendo a alguns documentos, relatórios, atas e notícias veiculadas nos jornais locais, impressos e telejornal, da época, é possível conhecer um pouco do trabalho realizado com os Surdos por essa SRM, a partir do ano de 2003. Em 2003, o trabalho era desenvolvido por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma pedagoga. Já neste ano eram ofertados cursos de capacitação para professores das salas de aula comum e, também, para os pais.

No ano de 2004, foi sugerido aos pais matriculem seus filhos Surdos na Escola Artemir Pires, por se tratar, na ocasião, de uma unidade inclusiva de estudantes Surdos.

Registra-se, também, neste ano, a presença de monitores intérpretes atuando na sala de aula comum, além de encontros com professores e coordenadores das escolas municipais, estaduais e centros educacionais para aprender noções básicas de Libras. Cabe destacar que os cursos de capacitação continuaram e, também, foram ministradas palestras com profissionais convidados de outras cidades e estado.

Em 2005, ocorreu um curso básico de Libras, com carga horária de 80h, divididas em oito encontros consecutivos. Este foi ministrado por um instrutor Surdo de Cuiabá, MT, e por sua intérprete de Libras. Não há registro de quantas pessoas realizaram o curso. Neste ano, ainda, houve a presença de uma instrutora surda atuando na SRM.

Destaca-se, aqui, a presença de um professor/instrutor Surdo no AEE, cabe salientar que muitos investigadores da educação de Surdos consideram importante a figura de Surdos adultos como ideal linguístico e o ensino inclusivo em salas bilíngues, em que a Libras representa a língua de instrução nos anos iniciais do ensino fundamental (LODI; LACERDA, 2009). Destaca-se que o bilinguismo não institui uma divisão, todavia admite as línguas vinculadas no dia a dia dos Surdos, isto é, a Libras e a Língua Portuguesa no cenário brasileiro (QUADROS, 2000).

No ano de 2006, houve mais um curso de Libras, com os mesmos professores que realizaram o curso no ano anterior. Desta vez, a formação foi dividida em duas etapas, curso básico de Libras (1º semestre) e curso intermediário de Libras (2º semestre), qualificando vinte e um cursistas. A partir destes cursos, alguns participantes foram convidados para atuarem com tradutores/intérpretes de Libras em uma creche e nas escolas municipais. Ainda são ofertados

anualmente, e gratuitamente, cursos de Libras, básicos e intermediários, pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da SRM da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.¹⁸

De 2006 a 2009, a SRM foi conduzida por uma professora, CODA¹⁹, pedagoga, especialista em Libras e em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa, junto com instrutores Surdos. No ano de 2006, registra-se a matrícula de dezessete Surdos atendidos na SRM. Cabe ressaltar que, neste período, já haviam estudantes Surdos matriculados, também, em outras escolas da rede municipal e estadual.

Em 2008, por meio de um projeto intitulado “Quebrando o Silêncio”, foi lançada uma apostila, com DVD, de noções básicas de Libras. Este trabalho proporcionou a SRM ficar conhecida em outras cidades do Estado. Além deste relevante trabalho, ainda pode-se destacar outras atividades desenvolvidas pela equipe como: Coral “Vozes do Silêncio”, grupo de teatro (peças religiosas e a Turma do Chaves Surda), grupo de dança “Rap Dance” (composto por cinco surdas) e uma cartilha denominada “Conhecendo as diferenças” com orientações acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires teve estudantes Surdos matriculados até o ano de 2018. E até 2019, havia uma professora surda, contratada, atuando na SRM, para atender todos os estudantes Surdos matriculados na rede municipal de ensino. Nesse ano, a professora responsável pela SRM também realizava trabalhos de interpretação, quando necessário e solicitado, em diversos locais públicos, acompanhando as pessoas surdas.

2.1.3 Os reflexos sociais da educação de Surdos no Município de Campo Verde, Mato Grosso

Com o intuito de investigar a quantidade de Surdos, hoje, no Município e quantos concluíram seus estudos, bem como quantos estão no mercado de trabalho, foi organizada esta subseção.²⁰

Os Surdos, ao buscar aceitação no conjunto das relações das quais fazem parte, situam-se como integrantes de uma minoria cultural e linguística que luta pelo respeito e reconhecimento da língua de sinais (SILVA, MARTINS, 2020). Estes opõem-se ao discurso “da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda como indivíduo deficiente, doente e sofrido e contra a definição da surdez como experiência de uma falta” (SÁ, 2006, p. 66).

¹⁸ No momento estão suspensos devido ao período pandêmico.

¹⁹ Sigla inglesa: Children of Deaf Adults. São crianças ou adultos filhos de pais Surdos (QUADROS, 2017).

²⁰ As informações aqui apresentadas foram coletadas mediante formulário do *Google Forms*, enviado para a responsável pelo grupo dos Surdos de Campo Verde.

Para tal, as comunidades surdas militam para cessar a marca de serem reconhecidas pelos ouvintes como deficientes, mas sim, por um grupo que possui um sistema de comunicação diferente dos ouvintes (PERLIN, 1998). Nessa direção, como expõe Skliar (1998, p. 148),

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Ao referir a complexidade de relações e interligações sociais que qualificam as diferenças, é fundamental sublinhar que, quanto à especificidade da nossa pesquisa, atualmente, vinte e nove Surdos²¹ fazem parte da comunidade surda²² no Município. Estes participam dos encontros e atividades promovidos pela dirigente dos Surdos, professora Viviane Fernandes Duarte de Aquino²³. Esta chegou em Campo Verde no ano de 2002, aos 11 anos de idade, sendo matriculada em uma escola da rede municipal. Depois, em 2004, passou a ser estudante da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.

Cabe evidenciar que entre os anos de 2008 a 2019 (exceto, 2014), Viviane Aquino trabalhou como professora/instrutora da SRM, citada anteriormente, e ministrante dos cursos de Libras, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2015, trabalhou na SRM de uma escola da rede estadual. A professora também foi a primeira candidata a vereadora surda do município, alcançando noventa e um votos, 0,43% dos válidos, nas urnas nas eleições de 2020, ficando na condição de suplente.

A professora Viviane Aquino presta serviços voluntários aos Surdos e a seus familiares, orientando sobre seus direitos e cobrando acessibilidade nos locais públicos da cidade. Sempre que necessário, se faz presente na Prefeitura, Câmara dos Vereadores e Ministério Público. Ademais, sempre procura promover encontros e manter os Surdos informados, por meio de vídeos no grupo de whatsapp, com interpretações das principais notícias veiculadas nos meios de comunicação. Esclarece-se, aqui, que a Câmara dos Vereadores tem uma intérprete contratada para a interpretação durante as sessões. Disso, é necessário sublinhar as lutas que são produzidas e que implicam no próprio movimento das

²¹ A maioria deles frequentou e participou do trabalho realizado pela SRM da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.

²² Constituída por Surdos e por ouvintes militantes da causa, como professores, familiares, intérpretes, amigos, entre outros.

²³ Especialista em Libras, graduada em Pedagogia e presidente eleita da Associação dos Surdos de Campo Verde/MT.

constituições dos grupos que se instituem politicamente na defesa de suas posições políticas coletivas e individuais, conforme situa Sousa (2019, p. 01):

A comunidade surda, diante da cultura ouvinte e após sua história de repressão, necessita de um representante, identificado politicamente com as questões de seu grupo, esse, um surdo com identidade política, educado e consciente de suas diferenças individuais e coletivas.

É inegável essa presença/participação da constituição de grupo e sua organicidade política. Disso, há uma proposta, em andamento, para a criação de uma Associação dos Surdos de Campo Verde (ASSURCAV), no momento, alguns documentos estão em fase de elaboração para serem encaminhados ao cartório para registro. Há um advogado, prestando serviço voluntário, orientando o que deve ser providenciado.

A fundação de uma associação de Surdos é muito importante, especificamente para o fortalecimento da organicidade política e fortalecimento de ações e interesses que se configuram como urgentes e estratégicas para as pessoas com surdez ou que com ela se vincule ou se identifique, nas e com as ações das políticas locais, regionais, nacionais e internacionais. Para Skliar (1998), é por meio dela que os Surdos têm acesso aos diversos meios que possibilitam socialização e inclusão, como cursos, intérpretes, instrutores Surdos e encaminhamento ao mercado de trabalho.

No ano de 2017, foi realizada uma eleição entre o grupo dos Surdos para designar os cargos de: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretária, responsável por eventos, organizador de esportes e fiscal, destes quase todos são Surdos, com exceção da secretária.

Em 2021, havia sete Surdos matriculados nas escolas comuns, dois na rede municipal e cinco na rede estadual. Onze Surdos concluíram o Ensino Médio, dois deles fizeram curso de graduação (pedagogia e administração de empresas) e dois são acadêmicos nos cursos de pedagogia e agronomia.

Atualmente, há dezessete Surdos no mercado de trabalho no município, atuando em diversas áreas, como trabalhadores formais e informais. Dentre eles: estoquista em loja de ferragens, serviços gerais, diarista, babá, cobrador, auxiliar de mecânico, pedreiro, servente, prestador de serviços em empresas do agronegócio e industrialização de produtos agrícolas, empregado rural e autônomo.

A entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho se efetuou com a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que apresenta a reserva de até 20% das vagas em concursos públicos para pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e, também, a partir da Lei nº 8.213/1991 que dispõe sobre os mecanismos de previdência social e institui uma cota para

inserção de pessoas com deficiências no mercado de trabalho. O Artigo 93 salienta que “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas” (BRASIL, 1991).

A responsável pelo grupo dos Surdos ressaltou que, ainda, é morosa a inserção dos Surdos no mercado de trabalho e é percebida maior contratação de pessoas com outro tipo de deficiência para as vagas disponíveis em Campo Verde. Uma hipótese para isso é por conta da dificuldade em estabelecer a comunicação por meio da Libras. Visto que aqueles, Surdos já empregados, encontram barreiras em relação à falta de comunicabilidade, já que no ambiente de trabalho não tem intérprete e, apenas, alguns colegas conhecem alguns sinais da Libras.

Muitas vezes, no intuito de cumprir a legislação, as empresas realizam a contratação da pessoa com deficiência antes de efetuarem as mudanças necessárias no ambiente de trabalho. Santos *et al.* (2013) salienta que as adequações essenciais para assegurar a inclusão dos Surdos não são percebidas com facilidade como as adequações para pessoas com outras deficiências, já que são barreiras sonoras, em vez de arquitetônicas. Dessa forma, uma transformação fundamental está no campo da comunicação, favorecendo relações interpessoais mais inclusivas.

Em consequência da não garantia de acessibilidade dentro das empresas, Camargo (2014) aponta que, constantemente, as pessoas com deficiência estão dentro do mercado de trabalho, entretanto, não participam da sua organização e nem estão envolvidas com o desenvolvimento da empresa. Em determinadas situações, o cargo ocupado por eles está aquém da área da sua formação, isso se deve quando não existe uma transformação cultural na empresa, com ações concretas de inclusão.

2.2 A Escola: da escolha ao desenvolvimento da pesquisa

Ao tratarmos da definição do espaço escolar como campo específico empírico da pesquisa, nosso critério de escolha foi de que a instituição abrangesse maior número de estudantes Surdos matriculados e vislumbresse ações pedagógicas de formação para atendimento a tal público. Sendo assim, a Escola pertence à Jurisdição da Assessoria Pedagógica Estadual de Campo Verde, MT, e tem o Ensino Fundamental Comum organizado pelo Ciclo de Formação Humana nos períodos matutino, vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamental e médio, no período noturno. Sua criação foi decretada no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2009, tendo o seu funcionamento iniciado no dia 09 de

março de 2010. A equipe gestora é composta por um diretor e três coordenadores. Quanto ao número de turmas e alunos seguem no quadro abaixo:

Quadro 4 – Organização da Unidade Escolar – Campo empírico da pesquisa

Período	Nº de turmas	Ciclo
Matutino	14 turmas	Anos finais do Ensino Fundamental
Vespertino	14 turmas	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Noturno	1 turma	Educação de Jovens e Adultos 1º segmento do Ensino Fundamental
Noturno	4 turmas	Educação de Jovens e adultos 2º segmento do Ensino Fundamental
Noturno	4 turmas	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola pesquisada.²⁴

Em 2021, havia na Unidade Escolar cinquenta e um professores, sendo trinta e sete efetivos e quatorze contratados, destes, sete estão em outras atividades como gestão, cedidos para o município, readaptação de função e licença maternidade. A Escola conta, ainda, com vinte e dois servidores que exercem atividades na limpeza, biblioteca, nutrição, vigilância e administrativas, destes, vinte e um são efetivos e um contratado.

O horário de funcionamento do expediente na secretaria inicia às 6:00h e termina às 23:00h. Sendo que o horário de entrada dos alunos no período matutino inicia-se às 7:00h e termina às 11:00h, com exceção nas terças-feiras, em que o término acontece às 12:00h. Nesse período, é atendido o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. No período vespertino, as aulas iniciam às 13:00h e finalizam às 17:00h, mas quando há atendimento de reforço, alguns alunos finalizam às 18:00h, duas vezes por semana. No período noturno inicia às 19:00h e finaliza às 23:00h para a EJA Fundamental e às 22:00h para a EJA Ensino Médio.

Quanto à área construída, a Escola possui onze salas de aulas, monitoradas por câmeras, um laboratório de aprendizagem, uma sala de diretor, uma secretaria, uma sala de professor, uma cantina, oito banheiros, sendo quatro deles para pessoas com deficiência, uma

²⁴ Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em informações encontradas no PPP da Escola. Este documento foi cedido à pesquisadora pelas coordenadoras da Escola.

despensa, uma cozinha, uma biblioteca, um laboratório de informática, um banheiro na sala dos professores, pátio coberto no piso superior e no térreo, dois vestiários, um refeitório coberto, uma quadra de esportes coberta com dois banheiros e uma sala para guardar materiais e uma arquibancada.

Destacamos, conforme informado pela gestão, que algumas áreas da escola precisam de reforma, já que desde a sua inauguração não passou por nenhuma como os banheiros, partes do telhado, a rampa de acesso, e algumas partes do piso.

No período de 2018 até o mês de outubro de 2019, a Escola possuía quatro salas móveis (containers). Após esse período, esses containers foram retirados e foi locada uma sala na mesma rua da Escola para onde foram levados o laboratório de aprendizagem, a sala de recursos multifuncional, a biblioteca e o laboratório de informática. E no local em que esses ambientes funcionavam no prédio da escola agora são salas de aula.

Quanto à alimentação escolar, na modalidade presencial, é produzida na cozinha da própria escola e oferecida nos três períodos. Os gêneros alimentícios destinados à alimentação escolar são adquiridos por meio de licitação, pregão e chamada pública. Todo o processo é organizado pela Assessoria Pedagógica e o comércio local é convidado a fazer parte. Já os cardápios, no ano de 2021, vieram prontos da SEDUC.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, encontramos os lemas “Aprender a Aprender”, “Aprender Ser”, “Aprender a Conviver” e “Aprender Fazer” (SEDUC, ESCOLA ESTADUAL, PPP, 2021, p. 06) como pontos essenciais para uma escola democrática. A Instituição acredita que é no espaço escolar e nas reflexões, durante as aulas dinâmicas, que se alcança o desenvolvimento crítico para a transformação da realidade. Apresenta como proposta pedagógica a premissa de que o conhecimento é construído nas discussões coletivas e que as relações de aprendizagem possibilitam a reversibilidade de papéis no ato de ensinar e aprender. Sendo assim, a aprendizagem precisa acontecer a partir de problemas reais. Assim, educar é mais que reproduzir conhecimento, conforme trechos descritos no PPP:

Não queremos uma escola conteudista do passado que sempre valorizou as ideias e a cultura da classe dominante. Sabemos que estamos ainda hoje lutando para estabelecer currículos que atendam a realidade na qual a escola está inserida. Dessa forma a nossa escola deverá construir programas curriculares para atender as necessidades da comunidade, crendo que o conteúdo é aquele que promove a valorização do indivíduo e da comunidade (SEDUC, ESCOLA ESTADUAL, PPP, 2021, p. 06).

E, ainda, destaca-se,

[...] nossa comunidade não se diferencia de muitas outras regiões do país, pois estamos inseridos numa sociedade que durante vários séculos tem adotado um sistema

excludente e concentrador de renda. Deparamos com uma sociedade que muitas vezes não percebe o valor do ser humano, está se preocupando com coisas e não com pessoas, valoriza mais o Ter, e nossa sociedade de alguma forma sofre as consequências com a segregação de muitos, que fica a margem de uma sociedade capitalista, que dependem de programas sociais para sobreviverem. [...] A escola procura olhar para os alunos não somente como aluno, uma matrícula existente no sistema da escola, mas busca ver no aluno, o ser humano que ele é, com suas particularidades, pessoas que tem sonhos e anseios, que traz para o espaço escolar, suas vivências, são movidos pelas emoções, pessoas que veem na escola oportunidades de mudança de vidas, trazem em seus históricos de vidas experiências cotidianas que são vividas somente por eles e seus familiares, o aluno não é visto como um recipiente vazio que precisa ser preenchido, compreendemos ele como alguém que vem para escola com conteúdo adquirido através de suas relações com o mundo que o cerca (SEDUC, ESCOLA ESTADUAL, PPP, 2021, p. 08).

A Escola está situada em um loteamento popular, destinado a famílias de baixa renda. Os estudantes, em sua maioria, são filhos de desempregados e trabalhadores em diversas profissões, servidores públicos, estadual e municipal, funcionários das fazendas de plantio de grãos, que saem bem cedo de casa e retornam ao anoitecer, deixando os filhos nas creches e, até mesmo, aos cuidados de filhos mais velhos.

Com relação à hora atividade na Escola, é destinada à organização das atividades docentes remuneradas: trata-se de um avanço necessário e conquistado pela luta dos movimentos sindicais dos professores de Mato Grosso. Nesse período, é realizado o acompanhamento dos alunos quanto às dificuldades de aprendizagem e os problemas disciplinares.

A formação continuada é ofertada por meio da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Município de Primavera do Leste/MT, por área de conhecimento. Quando em período presencial, essa formação acontece semanalmente, com a carga anual, seguindo alguns critérios estabelecidos. Assim, a organização do curso e sua execução ficam sob a responsabilidade da direção, coordenação, professores e funcionários da área. Estes recebem o assessoramento e monitoramento do DRE.

Todos os anos, essa formação é ofertada na Unidade Escolar, a gestão divulga e salienta a importância desses encontros de trocas de conhecimentos. Entretanto, a equipe que compõe os profissionais da Escola tem se distanciado desses momentos, mesmo abordando temáticas que compreendam a todos os segmentos, há evasão.

Alguns profissionais relatam o excesso de teoria e ausência de proximidade com a sala de aula das temáticas estudadas na formação continuada²⁵. Ou seja, muita teoria sem estar relacionada com a prática. Nesse quesito, a gestão entende a necessidade de orientação da DRE,

²⁵ Relato extraído do PPP (2021) da Unidade Escolar.

para atender as demandas levantadas pela equipe escolar, todavia, a falta de recursos financeiros para o pagamento de diárias é um impedimento para que os professores formadores possam estar presentes na Escola, acompanhando os encontros e sanando as dúvidas.

Ainda no PPP, a gestão ressalta que o debate e estudo de várias temáticas são essenciais para a formação de uma equipe produtiva e participativa, trazendo resultados e mudanças significativas nos trabalhos desenvolvidos pela Escola. Salienta que apesar da baixa participação nos encontros de formação continuada, a equipe interage bem nos diálogos relacionados ao cotidiano escolar.

Há no PPP um tópico intitulado “Dimensão II – Prática Pedagógica” que apresenta uma análise do trabalho com a diversidade cultural e inclusão na Escola em que é ressaltado o atendimento sem discriminação, independente, de credo, cor, raça, orientação sexual, deficiência, etnia, tendo como missão oferecer uma educação de equidade.

A Escola reconhece que há muito a ser feito em relação à diversidade no âmbito educacional, principalmente, com ações que mobilizem a comunidade para o respeito às diferenças. Para isso, procura, na medida do possível, realizar atividades concretas que envolvam essas temáticas por meio de discussões, seminários e mesas redondas dentro do espaço escolar.

Atualmente, a Escola atende trinta estudantes com diversas patologias diagnosticadas como dificuldade na fala, transtorno de comportamentos e dificuldade de concentração. Esses não apresentam laudos e nem acompanhamento médico. A Escola atende estudantes que apresentam mobilidade comprometida, necessitando, assim, de cuidados em tempo integral e, às vezes, encontra dificuldade na liberação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), mesmo recorrendo à promotoria de justiça.

No ano de 2020, houve adaptação nos banheiros e instalação de tapete emborrachado no acesso ao segundo piso. A Escola salienta que tem buscado atendimento digno para os alunos e que enfrenta grandes desafios no fazer pedagógico, no atendimento às necessidades físicas, emocionais, fisiológicas e de aprendizagens dos estudantes atendidos.

Diante de tantos desafios encontrados na Escola, a mesma reconhece que, ainda, é necessário capacitação de toda a equipe, com vistas a desenvolver um trabalho que atenda os alunos na sua individualidade. A cada dia, os professores, coordenação e a direção buscam alternativas para que os alunos, atendidos, tenham suas capacidades cognitivas desenvolvidas, respeitando o seu tempo.

A Escola ressalta que não é possível realizar um trabalho individual, principalmente, no que se refere aos estudantes com deficiência. Para isso, destaca a necessidade de trabalhar em conjunto, com atendimento multidisciplinar, sala de recursos, material adequado, o que tem sido anseio de muitos dos professores.

Como já exposto, a SRM é localizada há duas quadras da Escola, em um salão alugado e, sempre que possível, a gestão comparece neste espaço para dar suporte às professoras. Neste, também se encontram a biblioteca, o laboratório de aprendizagem e de informática, separados por divisórias de paredes. O ambiente dispõe de uma sala na entrada para lanche e socialização dos estudantes. Além disso, há banheiro adaptado, mesas, cadeiras e computadores, porém, ainda, sem acesso à internet.

Os estudantes PAEE são atendidos em dias e horários estabelecidos pelas professoras em consonância com os pais. Em 2021, havia na SRM duas professoras, uma para atendimento no período matutino e a outra no vespertino, ambas pedagogas, com especializações voltadas à área de educação especial, exigência da Secretaria Estadual de Educação para assumir este cargo.

Ao todo, vinte e seis estudantes estão matriculados na SRM, no contraturno, destes, doze frequentam no período matutino e quatorze o vespertino. A SRM atende estudantes com surdez, autismo, deficiência física, síndrome de Down, paralisia neonatal, cadeirante e, em sua maioria, deficiência intelectual. Cabe ressaltar, como informado pelas professoras responsáveis pelos atendimentos que há estudantes, ainda, em processo de investigação para conclusão do laudo médico.

Há na SRM jogos, banners e atividades lúdicas utilizados durante o atendimento. Estes materiais são selecionados, por meio de catálogos, pelas professoras e adquiridos pela Escola. Alguns materiais são acessíveis em braille e Libras, como jogo da memória e dominó, e muitas atividades são confeccionadas pelas próprias professoras, devida à ausência de materiais específicos para a compra.

3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): AS DISPUTAS E CONFLITOS DA SOCIEDADE OUVINTE E O RECONHECIMENTO DE UMA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA DA SOCIEDADE SURDA

Ao refletirmos sobre a Língua Brasileira de Sinais nos demanda a realização de um percurso histórico, marcado por conflitos e disputas, dos usuários das línguas de sinais considerados, até hoje, como pertencentes a um grupo minoritário.

Evidenciamos que, tratar da comunicabilidade realizada mediante sinais como uma língua²⁶ já é um importante ponto histórico-cultural a se considerar, haja vista que por muitos anos, a língua de sinais não teve seu *status* linguístico reconhecido (CAMPELLO, 2008).

É importante ressaltar que, ainda, há aqueles que não a consideram ou a compreendem como uma língua, situação que exige de seus usuários, denominados como comunidade surda²⁷, estarem em campo constante de lutas por seus direitos. Dentro de um ponto de vista sociolinguístico, Felipe (2007, p. 82) salienta:

[...] uma Comunidade Surda não é um "lugar" onde pessoas deficientes, que têm problemas de comunicação se encontram, mas um ponto de articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística que lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença.

Nessa perspectiva, a autora posiciona os Surdos, não mais no grupo apontado como minoritário, seja por seu meio de expressão ou por sua deficiência, mas pertencente a um grupo organizado que defende sua diferença linguística. Quanto a isso, vale ressaltar que, em até certos períodos da história, o termo deficiência não existia. À vista disso, Becker (1963) afirma que a deficiência é originária de uma sociedade moderna que demanda por “corpos úteis” que cooperem no rendimento das atividades econômicas.

Existia o cego, surdo, mudo, o aleijado, louco, retardado, o monstro (como a grande maioria dos corpos disformes era denominada), mas o deficiente não. Este apenas aparece conjuntamente ao desenvolvimento do sistema capitalista e dos mores modernos; é um rótulo deste tempo. [...] (apud PICCOLO; MENDES, 2012, p. 1166).

²⁶ Desde 2002, por meio da Lei nº 10.436, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação, ou seja, como uma língua. Sendo assim, é definida como: “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, ARTIGO 1º, PARÁGRAFO ÚNICO, 2002).

²⁷ “Comunidade neste caso, não tem a ver necessariamente com espacialidade, mas pode estar vinculada a isso já que existem espaços onde a comunicação entre eles é favorecida. É possível pensar uma rede de sociabilidade que envolve Surdos e outras pessoas que saibam de Libras, pessoalmente ou via internet” (BIGOGNO, 2012, p. 8).

Em uma rápida pesquisa no Dicio²⁸, dicionário de português *online*, já é possível compreender os significados e exemplos pejorativos atribuídos à palavra deficiente, dentre eles: “falta, falha ou erro, imperfeição, defeito, não satisfatório” e, ainda, conceitos vinculados à “ineficiência”, “insuficiência” ou, até mesmo, “perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor”. Estas últimas definições muito ligadas à sociedade moderna que preza e necessita de eficiência e quantidade de mão de obra e mercadoria para a continuidade do seu sistema de produção.

Ao encontro disso, Piccolo e Mendes (2012, p.1166) evidenciam que “a deficiência, em suma, representa a diferença da eficiência, é sempre o outro da norma, da moral hegemônica sobre a qual se arquetam um conjunto de rótulos depreciativos.” Assim sendo, percebemos dentro da sociedade moderna a composição de dois grupos, o dos dominantes, considerados hegemônicos e detentores dos meios de produção, e dos dominados, eficientes, que vendem a sua força de trabalho (PICCOLO, 2012).

Vale salientar, aqui, a importância do corpo dentro desse sistema de produção, pois antes “as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos”²⁹, eram postos em movimento pela ação do homem, de forma rudimentar, com a finalidade de se apreender da matéria natural numa maneira favorável para a subsistência. Dessa forma, mesmo os indivíduos com corpos disformes, possuíam o seu lugar na elaboração dessas atividades (PICCOLO; MENDES, 2013).

Todavia, com o advento e consolidação do regime capitalista, surge um conceito predominante para caracterizar as pessoas com deficiência, um modelo baseado na abordagem médica, orientada pela base biológica, que distingue os mais úteis para o novo sistema de produção (PICCOLO; MENDES, 2013). Desta forma, aqueles que apresentam algum “desvio”³⁰ da normalidade biológica não estão aptos à produtividade.

Logo, o corpo surge trazendo novas concepções:

Passa a ser também definido entre o mais ou menos utilizável, mais ou menos favorável ao investimento rentável, aqueles com perspectivas de maior ou menor grau de sobrevivência, claro, aqueles que se mostram mais ou menos proveitosos para

²⁸DEFICIÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deficiencia/>. Acesso em: 23 abr 2022.

²⁹ (MARX apud FRIGOTTO, 2009, p. 174).

³⁰ Ao tratarmos sobre o conceito do termo desvio, o encontramos de maneiras diferentes a depender do período historial. Conforme Albrecht (1976), é possível apreender o desvio sob três paradigmas, “[...] a ideia do desvio como pecado, do desvio como crime, do desvio como doença. [...]”³⁰ (apud PICCOLO, 2012, p. 33).

receber o novo treinamento e disciplina necessária a produção gestada pela máquina (PICCOLO, 2012, p. 41).

Nesse contexto, temos os Surdos, “desviantes”³¹, “não úteis”, “sem lugar na execução das atividades produtivas”, que além de apresentarem “falta” de audição³² e, em alguns casos, ausência da fala³³, também detém um sistema próprio de comunicação, com uma modalidade distinta das línguas orais. Por conta disso, como todos os demais deficientes, foram e são oprimidos ao longo da história, destituídos de seus direitos³⁴, e inferiorizados socialmente³⁵ (PICCOLO, 2012).

Essa inferioridade é refletiva, ainda mais nas pessoas surdas, pois, mais do que uma falta biológica, apresentam uma língua, cultura e identidade diferentes dos ouvintes³⁶. Quanto a isso, Campello (2008) salienta que os Surdos convivem, frequentemente, em um campo de disputas e tensões com a concepção dominante das línguas orais, consideradas línguas majoritárias dentro da sociedade ouvinte.

Ao longo da história, notamos os usuários dessa língua tida como dominante, tentando impor essa modalidade oral-auditiva na comunidade surda, seja por meio da medicina³⁷,

³¹ Aqueles que se apresentam “fora da normalidade corpórea ou funcional.” (BECKER apud PICCOLO; MENDES, 2012, p. 1165).

³² Percebemos, nessa época, que “falar e ouvir eram fundamentais para a constituição do ser humano. Pronunciar palavras, assim como ouvi-las, eram requisitos fundamentais para o aprendizado. Ouvir era tão importante que Aristóteles definiu o ouvido como principal responsável para que uma pessoa pudesse receber qualquer instrução, conceito que perdurou até o século XV” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 19).

³³ “Na antiguidade, na Grécia e em Roma, a concepção que se tinha da fala era que essa representava o pensamento, sendo assim, o ato de falar estava diretamente ligado ao pensar. Posto isso, quem não falava, logo, não pensava e, conseqüentemente, não era visto como um ser humano” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 19).

³⁴ “[...] eram privados de muitos direitos, entre eles, receber heranças, ser escolarizado, estar em lugares frequentados por ouvintes³⁴, receber comunhão e, até o século XII, casar-se entre si, exceto os casais Surdos que recebiam o consentimento do Papa” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 19).

³⁵ Cabe destacar que até o século XV, as pessoas com deficiência, dentre elas os Surdos, “estavam à mercê da igreja católica, que enxergava a deficiência como um castigo divino, e da medicina, que via a deficiência como uma doença a ser curada” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 20).

³⁶ “[...] os 'ouvintes' muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos Surdos para identificá-los enquanto não Surdos. Isso acontece porque o termo 'ouvinte' em oposição ao 'Surdo' foi uma dicotomia criada pelos próprios Surdos intimamente relacionada com a demarcação da diferença” (QUADROS, 2005, p. 126).

³⁷ “Jean-Marc- Itard foi um médico-cirurgião francês [...] dedicou grande parte de seu tempo tentando entender quais as causas da surdez. Sua primeira constatação foi a de que a causa não era visível. Seus próximos passos foram dissecar cadáveres de Surdos, dar descargas elétricas em seus ouvidos, usar sanguessugas para provocar sangramentos e furar as membranas timpânicas de alunos, fazendo com que um deles fosse levado à morte e outro tivesse fraturas cranianas e infecções devida às suas intervenções. [...]” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 23).

tentando encontrar as causas da surdez ou por suas filosofias educacionais³⁸, tentando fazer o surdo-mudo³⁹ falar (HONORA; FRIZANCO, 2010, STROBEL, 2009).

Dentro da cronologia historial, tiveram nomes como o do francês Charles Michel de L'Épée⁴⁰, que reconheceram, por meio das línguas de sinais, que seria mais eficaz o ensino de uma língua escrita, no caso do educador citado, a Língua de Sinais Francesa (LSF)⁴¹ (CAMPELLO, 2008, STROBEL, 2009, GÓES; CAMPOS, 2013).

Este reconhecimento da língua de sinais como filosofia educacional promissora no ensino para Surdos também chegou ao Brasil⁴². Vale lembrar que a Libras, como língua de sinais, não é universal, tampouco linguagem, mímica, gestos soltos ou códigos, como muitos leigos assim a definem.

Nesta forma de comunicação, é possível perceber a forte influência cultural na constituição do sinal. Isso faz com que até mesmo dentro de um mesmo país, existem sinais realizados de distintas maneiras. Para Harrison (2013), é o que chamamos de variantes linguísticas que ocorrem nas línguas orais de forma natural. É o que ocorre com o sinal da cor verde, ilustração abaixo, que é feito de maneira diferente, dependendo da região.

Ilustração 2 - Variantes do sinal em Libras da cor verde



Fonte: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/STROBEL-LIBRAS2.jpg>

³⁸ “No século XVII, era percebido o grande interesse que os estudiosos tinham pela educação dos Surdos, principalmente, porque tinham descoberto que esse tipo de educação possibilitava ganhos financeiros, pois as famílias abastadas que tinham descendentes Surdos pagavam grandes fortunas para que seus filhos aprendessem a falar e escrever” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 21).

³⁹ Termo usado na época, atualmente, em desuso.

⁴⁰ L'Épée, conhecido também como “pai dos Surdos”, apoiou o uso da língua de sinais e acreditava que essa era fundamental para instruir os Surdos. Para isso, manteve contato com a comunidade surda existente em torno de Paris, com o intuito de aprender essa língua. Após este período de aprendizagem, desenvolveu os “sinais metódicos”, que consistiam nos sinais já usados pelos Surdos e novos sinais convencionados por L'Épée que, para ele, auxiliariam no ensino da língua francesa escrita (STROBEL, 2009).

⁴¹ A Libras e, também, outras línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana (ASL), possuem influência na LSF, já que os primeiros professores receberam formação no Instituto de L'Épée (STROBEL, 2009).

⁴² Em 1857, o professor Huet, Surdo, ensinava no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para Surdos do Brasil, o método que aprendeu em Paris, ou seja, utilizava a LSF. Porém, sendo a língua a representação cultural de cada país, logo, ocorreu uma “mistura” da LSF com o sistema já usado pelos Surdos brasileiros, deste modo, foi se constituindo a Libras, com a construção de sinais que representavam a cultura do país (STROBEL, 2009).

Do lugar da história, destaca-se o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em 1880, em Milão, Itália, que contou com a participação de especialistas na área da surdez, ouvintes que defendiam o método oral puro. Lacerda (1998) enfatiza que neste evento⁴³ foi realizada uma votação no intuito de definir qual método era mais apropriado para educar Surdos, oralismo ou língua de sinais. Destacamos, assim, desde essa época, a língua de sinais em oposição ao princípio da oralidade⁴⁴. Sendo assim, ficou proibido, oficialmente, o uso da língua de sinais nas salas de aula⁴⁵. Campello descreve o Congresso como uma “data maldita” em que nesse período os Surdos representaram “o papel de “coitado” e posicionado inferiormente pelo sistema “ouvintista”” (2008, p. 27).

Esta época perdurou durante o final do século XIX e XX. Lacerda (2006) e Quadros (1997) salientam que este momento ficou conhecido na história dos Surdos como um tempo de retrocesso na educação dos Surdos, devido aos prejuízos linguísticos impostos por este método.

Em 1960, surge uma nova filosofia na educação dos Surdos, um novo método que mesclava o oralismo com a língua de sinais, a comunicação total. No entanto, essa forma de ensino ainda privilegiava os moldes ouvintistas. Sendo assim, Skliar (1998) destaca esse método como a língua de sinais percebida, apenas, como um instrumento para os Surdos aprenderem a ler e escrever, sem a devida valorização histórica e cultural deste meio de expressão.

Posteriormente, as filosofias do oralismo e da comunicação total surgem no final da década de 1970; a proposta do bilinguismo que, diferentemente do método oral, valoriza e considera o sistema linguístico da língua de sinais. Nessa abordagem, segundo Lacerda (1998), primeiro se privilegia a aquisição da língua materna do Surdo, ou seja, a língua de sinais, em ambiente educacional específico e, posteriormente, o aprendizado da segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa escrita.

Para Quadros (2004), na perspectiva bilíngue, a surdez não é debatida no campo clínico como uma “doença” que precisa de um tratamento, e sim é levada para o ambiente educacional numa visão de respeito e reconhecimento de uma diferença linguística.

⁴³ Os professores Surdos que estavam presentes não tiveram direito ao voto. Sendo assim, dos 164 ouvintes, entre eles Alexandre Graham Bell, apenas 05 deles votaram contra o método oral. A partir dessa data, os sinais passaram a ser proibidos com a alegação de que prejudicavam o aprendizado da fala dos Surdos (CAMPELLO, 2008, STROBEL, 2009, GÓES; CAMPOS, 2013).

⁴⁴ O oralismo consiste em uma visão clínica que busca a cura para a surdez por meio da fala e, para isso, seus defensores acreditavam que proibindo a língua de sinais seria uma alternativa para que os Surdos desenvolvessem a comunicação por intermédio da oralidade (QUADROS, 2004).

⁴⁵ Mesmo com a proibição, os estudantes ainda faziam uso da língua de sinais nos demais ambientes, sem a presença dos funcionários do Instituto (STROBEL, 2009).

A proposta do bilinguismo ganhou força a partir do Decreto 5.626/2005, que garantiu às pessoas surdas o direito de frequentarem escolas e classes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No Capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, são intituladas escolas ou classes de educação bilíngue, “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 01).

Apesar da Lei, ainda há instituições que não reconhecem a diferença linguística da língua de sinais, a tratando como mais um recurso didático para ensinar a Língua Portuguesa, sendo assim, não considera os aspectos culturais e sua modalidade gestual-visual. Dentro desse campo de disputa e lutas, vividas pelos Surdos, em busca do direito de ter a sua cultura respeitada, Campos (2013, p. 41) enfatiza que:

[...] a maioria dos professores não está de acordo com esta proposta, pois não considera a língua de sinais como primeira língua, e sim o contrário, sempre tendo por objetivo encapsular os Surdos nas regras da “normalidade” [...] A imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre os Surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação dos Surdos.

É sabido que o número de escolas e classes bilíngues para atender a todos os estudantes Surdos não são suficientes. Logo, muitos deles estão nas escolas comuns inclusivas, sendo assim, é fundamental o investimento na formação dos professores para melhor atendimento a esse público, principalmente, no ensino da segunda língua.

E, mais do que uma formação de professores, levar para o espaço escolar discussões que venham a reconhecer, aceitar e garantir o respeito a uma diferença linguística e não uma formação voltada para a perspectiva de trabalhar com um público que “foge” dos padrões da normalidade estabelecidas pela sociedade ouvinte, ainda, dominante.

3.1 Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos

Quando pensamos no ensino de Língua Portuguesa como uma segunda língua para estudantes Surdos, logo questionamos: que português vamos ensinar? Existe uma Língua Portuguesa específica para os Surdos?

Respondendo aos questionamentos, a Língua Portuguesa é a mesma, tanto para os ouvintes quanto para os Surdos. Portanto, quando abordamos a temática do português como segunda língua para Surdos, discorreremos referente à metodologia distinta. Lacerda e Lodi (2014) pontuam que essa metodologia será utilizada de maneira a reconhecer a cultura e

identidade surda do estudante e, principalmente, que a língua oral e a de sinais são de diferentes modalidades.

Posto isso, cabe refletirmos, a cultura e a identidade surda são reconhecidas nas escolas inclusivas? De acordo com Pinheiro (2018), em geral, não são asseguradas, haja vista que as instituições de ensino utilizam metodologias voltadas para o público ouvinte, priorizando o oralismo e a Língua Portuguesa escrita, dentro das salas de aula, ou seja, empregam o método tradicional aprendido durante a graduação.

Podemos, então, perceber ao longo da história que ser Surdo não era o obstáculo principal para inserção na “sociedade ouvinte”, mas sim, a condição de não falar ou não ter o domínio da língua escrita, em outras palavras, o Surdo precisa ser “normalizado”, curado da surdez ou apto na língua escrita, para ser “incluso” no ambiente ouvintista. Enquanto isso, a sociedade permanece na sua “zona de conforto”, compondo-se daqueles que se adequam a ela.

Salles *et al.* (2007, p. 36) salientam que “os ouvintes são acometidos pela crença de que ser ouvinte é melhor que ser surdo, pois, na ótica ouvinte ser surdo é o resultado da perda de uma habilidade ‘disponível’ para a maioria dos seres humanos”. Posto isso, ter o domínio de uma língua é fundamental dentro do processo de inclusão do Surdo no meio social ouvintista, seja ela oral ou escrita. Todavia, cabe ressaltar a importância do aprendizado de forma natural, primeiro, da língua de sinais, a L1 do Surdo como língua de instrução e comunicação.

Quadros (2005) e Harrison (2000) destacam que é por meio da língua de sinais que o Surdo se constitui enquanto sujeito pertencente a um grupo com sistema linguístico, cultura e identidade próprio, reconhecendo-se, assim, como Ser Surdo⁴⁶, adquirindo linguagem e compreendendo o mundo a sua volta.

Entretanto, parte da sociedade não compreende a Libras como uma língua natural, a exemplo dos demais idiomas, com características linguísticas, gramaticais e de canal comunicativo específico (GESSER, 2009). E isso, muitas vezes, é fomentado pelos meios de comunicação, divulgando a língua de sinais como uma linguagem ou gestos soltos, devido ao seu canal gestual-visual utilizado e mais, colocando o Surdo como um deficiente. Em consonância a essa afirmação, Quadros (2005, p. 126) frisa:

As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados, inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das professoras, nos seus comentários,

⁴⁶ “Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE apud BISOL & SPERB, 2010, p. 8).

nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes. Os Surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes.

Sendo a Libras uma língua espacial visual, temos a visão e os movimentos no espaço da interpretação como elementos essenciais para a execução e visualização dos sinais realizados. Segundo Quadros e Shimidt (2006), isso deve ser levado em conta na escolha da metodologia a ser aplicada no processo de ensino e aprendizagem. Quanto a isso, Quadros (1997) destaca que não se trata do ensino de um Português diferente do ensinado aos ouvintes, mas de procedimentos metodológicos que levem em consideração todas as peculiaridades da língua de sinais.

Pensar no ensino de Língua Portuguesa para Surdos é pensar no ensino de uma língua estrangeira para os ouvintes. Já que, conforme Quadros e Shimidt (2006), a maioria dos Surdos nasce em lares de famílias ouvintes e, dependendo do contexto, o primeiro contato linguístico é com a Língua Portuguesa, e só depois, geralmente no ambiente escolar, tem contato com a Libras e adquire fluência, por conta disso, são considerados bilíngues.

Dessa forma, por serem línguas de modalidades diferentes, exigem metodologias diferentes de ensino, especialmente o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Silva (2008) e Lacerda (2000) enfatizam que o docente precisará dispor não só de conhecimento da Libras, mas também das peculiaridades que envolvem o sujeito Surdo como sua história, sua cultura e sua identidade para terem condições de ensinar o idioma com base na primeira língua dessa comunidade e, por meio dela, que é a língua de instrução, buscar formas de ensino mais efetivas para o êxito desses estudantes.

No que concerne à necessidade de os professores aprenderem a Libras, vale ressaltar que o Decreto 5.626/05 garante a presença do tradutor intérprete nas salas de aula comuns, assegurando, assim, a acessibilidade comunicacional para os estudantes Surdos (BRASIL, 2005). No entanto, Lacerda *et al.* (2013) lembram que é de suma importância que os professores, bem como todos que compõem a equipe escolar, aprendam a Libras, no intuito de terem contato direto com o estudante Surdo, proporcionando acessibilidade linguística e contribuindo, assim, na assimilação das temáticas versadas em sala de aula. Para Kotaki e Lacerda (2013, p. 201),

pesquisas demonstram que, no que se refere a inclusão da criança surda, o direito à educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas e ficam à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

Na maioria das vezes, apenas o intérprete de Libras tem o domínio da língua de sinais no ambiente escolar, fazendo com que o Surdo se sinta pertencente a uma minoria linguística, muitas vezes, inferiorizando seu meio de comunicação e a sua cultura em detrimento à cultura ouvinte (SOARES *et al.*, 2021).

Posto isso, ainda é possível que apenas a existência da combinação de língua de Sinais com o intérprete não seja garantia de que os alcances de comunicação sejam atingidos. Sendo assim, quais são as relações a serem produzidas? São desafios que se colocam processualmente para as pessoas surdas. Kotaki e Lacerda (2013, p. 206) já destacaram que:

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos Surdos sejam atendidas, sendo importante ainda à disposição de recursos humanos, materiais metodológicos adequados para que o aprendizado realmente se desenvolva.

Quanto ao desenvolvimento do aprendizado dos Surdos em Língua Portuguesa, Pereira (2011) ressalta que, apesar dos avanços, o ensino do idioma tem se pautado muito em palavras, no seu significado literal, no entanto, não há compreensão dessas palavras dentro do texto. Conseqüentemente, diante dessa dificuldade enfrentada, perante inúmeras palavras desconhecidas, muitos Surdos abandonam ou se distanciam da leitura e passam a fazer uso de frases simples e curtas, apenas nomes e verbos, anulando artigos, preposições e conjunções. Além de apresentarem problemas na ordem dos vocábulos nas frases, flexões e concordâncias, como sublinham Marchesi (1991), Lane, Hoffmeister e Bahan (1996). Para melhor explicitar essa compreensão, Quadros (2005, p. 133) expõe a falta de apreensão sobre a escrita alfabética e língua de sinais:

Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado.

Logo, uma unidade do sistema de escrita (grafema), as dinâmicas gramaticais e de significados da escrita da Língua Portuguesa, seja pela sintaxe ou pela semântica, nas quais se configuram, em forma e em conteúdo, não constituem uma correspondência unívoca com a língua de sinais.

Comumente, os professores, em especial, os de Língua Portuguesa, relatam que o estudante Surdo tem muita dificuldade na escrita, associando essa barreira à falta de audição, e não como consequência de uma leitura restrita e do insucesso da metodologia ainda utilizada.

Conforme Pinheiro (2021), método este que tem como base a modalidade oral-auditiva, em que o ensino é elaborado pensando nos estudantes ouvintes e pressupondo-se que o intérprete de Libras suprirá as demais lacunas dentro do processo de aprendizagem. Referente à formação adequada para que os professores possam atender as demandas dos estudantes Surdos, Campos (2013, p. 53) recomenda que:

Não é simplesmente a formação de professores proficientes em Libras que irá solucionar os problemas da Educação de Surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adequados a cultura surda e a língua de sinais, questão diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes.

Outro ponto relevante, destacado por Pereira (2009), é quando nos referimos à produção escrita e à interpretação de textos por parte dos estudantes Surdos, sendo reduzido o seu conhecimento de mundo, fica comprometido o seu conhecimento prévio de diversas temáticas, muitas vezes, exigidas dentro da sala de aula pelos professores.

As crianças surdas, nascidas em lares ouvintes, com pais que não têm o domínio da Libras, geralmente têm acesso tardio à sua língua materna, e isso compromete a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, as interações linguísticas e sociais. Lodi (2013) e Quadros (2005), ao compararem a criança ouvinte com a surda, entendem que a ouvinte já interage desde o nascimento com a família, enquanto a criança surda chega à escola sem ter o conhecimento de uma língua.

Quanto à aquisição de uma primeira língua, Vygotsky ressalta a importância da criança, inicialmente, passar por este processo, estabelecendo concepções e, dessa forma, o aprendizado de uma segunda língua ocorrerá de modo integral e por relações existenciais, enquanto construção do sujeito histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001)⁴⁷.

No processo de construção pela aprendizagem das relações sócio-históricas e culturais da língua de sinais, Damázio (2007) indica o contato da criança Surda com um Surdo adulto, que tenha fluência em Libras, como de suma importância. Posto isso, o alcance do conhecimento depende da interação do sujeito no processo subjetivo (sujeito) e objetivo (mundo natural e humano), de relações intersubjetivas e intra-subjetivas, de mediações materiais e

⁴⁷ Os estudos vygotskyanos revelam que o indivíduo, ao nascer, possui um conjunto de aptidões e capacidades no qual, com o passar do tempo, pode se desenvolver de maneira mais significativa ou menos significativa de acordo com o ambiente que está inserido. À vista disso, a escola e o professor devem oferecer ao aluno uma postura direcionada a sua aprendizagem, procurando inseri-lo em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento cognitivo, com interação na sua cultura. Desse modo, a aquisição da língua ocorrerá de uma forma integral, valorizando e respeitando a cultura da sociedade que ele está inserido.

histórico-culturais, propiciando a constituição intrínseca do aprendizado. (VYGOTSKY, 2004). Para melhor explicitar esse processo, Lodi (2013, p. 171) pontua que:

Esse processo só será construído plenamente na interação, preferencialmente, com adultos Surdos, pois eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras necessárias para transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas [...] Por esta razão, os Surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários da Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa mesma cultura.

Vale ressaltar que o modo de ensino da Libras, como primeira língua, dentro das escolas consideradas inclusivas, de modo geral, é ineficiente. Tomando como base a Lei nº 10.845/2004 a qual dispõe acerca do AEE às pessoas com deficiência, logo, aos estudantes Surdos, Campos (2013) aponta sobre os professores que assumem tal função, mas não sabem Libras, por conseguinte, não capacitados para atender a este público.

O Ministério da Educação (MEC) garante, sobre o AEE e o trabalho com Surdos, como já especificado, anteriormente, no Decreto 5.626/2005, que haja na instituição escolar um ambiente bilíngue, isto é, um local que disponha de língua de sinais e Língua Portuguesa, além de horas adicionais para o AEE. Santiago e Santos (2015) lembram as três situações pedagógicas em que ocorre o AEE: o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino de Língua Portuguesa, sendo todos realizados ou deveriam ser realizados na escola comum.

O ensino em Libras consiste na explanação, por meio dessa língua, das diversas temáticas abordadas na matriz curricular. Já o ensino da Libras equivale ao aprendizado da língua de sinais, levando em consideração o conhecimento do estudante Surdo em relação ao idioma. É importante destacar que nos dois momentos de ensino citados, a preferência é que seja um professor Surdo atuando nessas funções, diariamente.

Referente ao ensino de Língua Portuguesa, Damázio (2007) sugere que essa deve ser ministrada, todos os dias, na SRM, preferencialmente, por um professor graduado na área, atentando para o que o estudante já sabe quanto aos conteúdos abordados. A autora salienta que tanto no ensino em Libras quanto no ensino de Língua Portuguesa, há um planejamento em conjunto entre os profissionais que atuam no AEE, os professores da sala de aula comum e os professores de Língua Portuguesa. Logo, esse trabalho em colaboração permitirá que a equipe observe os avanços referentes ao processo de ensino e aprendizagem do estudante Surdo.

Por todo exposto, percebemos que o trabalho com estudantes Surdos precisa ir além de uma educação para todos, prevista nas legislações, uma vez que, como pontua Quadros (2005, p. 123), “[...] em “todos” há uma subdivisão”. Sendo assim, requer prática pedagógica

específica, valorizando todas as peculiaridades da cultura e identidade surda, permitindo a esses sujeitos o direito de Ser Surdo, sem o sentimento de estarem em um grupo de minoria inferiorizada e, sim, em uma comunidade distinta dos ouvintes e não como deficientes.

Para isso, segundo Quadros e Schmiedt (2006) e Zerbato (2017), se faz necessária, entre várias ações, a utilização de recursos visuais e situações concretas de vivências para aquisição de conceitos, explorando as formas criativas existentes. Além de um trabalho em colaboração com os professores da SRM e da sala de aula comum, para que esses materiais e metodologias sejam utilizados em ambos os espaços. Mas será que esse trabalho em colaboração acontece? No próximo tópico, abordaremos sobre a SRM, atualmente, principal espaço de atuação do professor do AEE.

3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Muitas são as legislações e documentos oficiais que defendem a educação de qualidade para todos, teoricamente, garantindo o atendimento adequado aos alunos com deficiência como adaptação curricular, metodologias, técnicas, recursos educativos e organização específica. Sendo assim, para que haja resultados satisfatórios, assegurando, de fato, um ensino de qualidade, Vygotsky (1989) e Skliar (1998) apontam para a importância do reconhecimento e aceitação das diferenças, de modo a se focar sempre na potencialidade do estudante e não na sua dificuldade ou deficiência.

Posto isso, cabe ponderarmos: estão as escolas preparadas para desenvolverem as potencialidades dos estudantes, principalmente os do PAEE? Constantemente, ouvimos o discurso que determinada escola é “mais ou menos” inclusiva. Ora, seria isso possível? Ou estará a escola enraizada em suas práticas, mudando apenas a nomenclatura integração para inclusão para poder acompanhar as legislações vigentes, enquanto suas ações permanecem as mesmas?

É preciso esclarecer aqui o conceito de integração e inclusão. Ainda há quem os considera como sinônimos e outros que fazem a distinção teórica. Entretanto, na prática, será que existe diferença? Pletsch (2014, p. 06) definiu a integração como:

[...] a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base nesse conceito, percebemos que a integração tinha como foco “preparar” os estudantes com deficiência para se enquadrarem ao seu meio social. Nessa perspectiva, não havia preocupação em mudar o meio para melhor receber esse público. Aliás, este tem a arcaica concepção de que quem deve/precisa se adequar é quem não se enquadra dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade.

Já a expressão educação inclusiva, de acordo com Bueno, reporta-se “a um objetivo político a ser alcançado” (2008, p.49), difundida pela Declaração de Salamanca (1994) e que se conceptualizou como “escola para todos”. Segundo Mendes (2017, p.62), é utilizada “em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo “tradicionalmente marginalizados” pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”. Para Glat (apud MENDES, 2017, p.64), a proposição da educação inclusiva “implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo”. Logo, sob o aspecto apontado pelos autores, a questão apresentada não se trata, apenas, de substituir terminologias.

Essa situação demonstra a efervescência da educação inclusiva na ordem política de relações que exigem muito mais que apenas a inclusão, mas, necessariamente, a ruptura com os modelos de uma sociedade excludente. Nessa perspectiva, Azevedo (2013) enfatiza a luta para a promoção da justiça social dentro do movimento inclusivo, em que se faz necessário “tratar desigualmente os iguais para se alcançar a igualdade”. O autor traz uma importante reflexão, pois, se partirmos do lema que todos devem ser tratados iguais, logo, a desigualdade nunca será posta em debate, mantendo, dessa forma, os moldes excludentes de uma classe dominante. Ao encontro disso, Vílchez (2018, p. 15) complementa que “uma educação inclusiva supõe desmitificar que todos os estudantes com ou sem deficiência não são idênticos, fazendo prevalecer uma atitude de respeito as suas diferenças e particularidades”.

Sabendo disso, atualmente, há reflexões e discussões com relação ao que está ocorrendo nas escolas, tais como: a inclusão escolar ou uma escolarização na classe da escola comum? Do que estamos tratando nessa direção? Trata-se da presença física? Sobre isso, Mendes (2017), Kotaki e Lacerda (2013) afirmam que a própria definição se refere à matrícula em uma escola na classe comum, do PAEE, garantindo a presença física destes, sem o comprometimento com a sua permanência e sucesso escolar. Assim, a Educação inclusiva comporta não somente um amplo aspecto de intervenção na realidade social, política, mas de ordem de transformações. E dessas transformações, a realidade da educação especial.

A partir de discussões e pesquisas realizadas, Zerbato e Mendes (2018) enfatizam que para alcançar uma educação de qualidade para todos, favorecendo a inclusão, há necessidade de metodologias adequadas para que se atendam às particularidades dos alunos. Além de, formação específica e continuada de qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Visto que, “a questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta” (MENDES, 2006, p. 396).

Em grande parte das escolas, o lema “aprender todos juntos” é interpretado como: aprender todos juntos dentro da mesma escola, porém, em espaços diferentes, na maioria das vezes, dentro das salas de recursos multifuncionais (SRM). Quanto a isso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 33) salientam que “o investimento no país privilegiou a criação de SRM, como principal local de atuação do professor de Educação Especial”, impedindo, assim, que este professor exerça sua função em outros espaços da escola.

Referente à SRM, Baptista (2016) apresenta o seguinte questionamento: não será essa o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência? Se o AEE acontece somente na SRM, se pressupõe que a sala de aula comum, em que o estudante PAEE está matriculado, não passou por nenhuma adequação, com vistas a atender suas particularidades. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 29) apontam que:

O Atendimento Educacional Especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recurso, ou seja, extra sala de aula comum, reforça o pressuposto que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado na sala de recurso enquanto a classe comum permanece inalterada.

Sobre esse trabalho executado de forma individualizada, fragmentada entre professores do AEE e professores da classe comum, Pletsch descreve como fruto das atuais políticas que são focadas em “mínimos sociais”, em que “os sujeitos são inseridos em turmas regulares com o suporte do AEE, o qual, de maneira geral, não é o suficiente para atender às demandas desses alunos” (PLETSCH, 2014, p. 19). Isso posto, a demanda não é atendida nem no AEE, tampouco nas salas de aula comuns.

Para Wood (apud MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 360), a função do professor especialista deve ser redefinida na escola para que não ocorra de forma segregada:

a literatura científica da área, apresenta que a proposta de serviço de apoio implica em redefinir o papel dos profissionais do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada

dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, a provisão de serviços complementares ou exclusivamente em serviços segregados substitutivos.

Pensar nestes espaços segregados nas escolas é refletir sobre as políticas públicas existentes que asseguram, apenas, mínimos indispensáveis para a inserção dos estudantes PAEE dentro das escolas comuns, com um trabalho pedagógico estruturado ao dinamismo do trabalho capitalista. E estes mínimos deixam inúmeras lacunas no processo de inclusão social nas escolas. Estas, por sua vez, argumentam não estarem preparadas para desenvolver um trabalho que potencialize as habilidades e singularidades de cada grupo, além de falta de recursos para investimentos em acessibilidade, materiais didáticos e capacitação dos professores. Então, qual o interesse na implantação de tais políticas públicas educacionais, com trabalhos pedagógicos que não suprem as necessidades das escolas e que não carregam a diversidade em sua essência?

A respeito do trabalho pedagógico, Kuenzer (2002, p. 5) alega que este tem como propósito “o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. Assim sendo, esse trabalho tem em vista o atendimento ao mercado de trabalho, sob enfoque produtivo dominante, em que se faz necessário formar trabalhadores, de uma vida social e cultural dominada, para que se mantenha o sistema de produção. Logo, a execução de políticas públicas que de fato atendam a realidade escolar colocaria em risco a produtividade do sistema.

Evangelista (2012) ressalta que aquele que escreve tais políticas, o faz dentro de um determinado contexto histórico, e as prováveis interpretações do texto produzido sofrem mudanças no decorrer do tempo. Além disso, o produtor do documento, principalmente, de cunho educacional, apresenta não somente diretrizes, mas, também, encadeia interesses, tenciona políticas e cria intervenções sociais. Sendo assim, essas não estão voltadas a ações comunitárias com participação direta dos que estão no “chão da escola”, ao contrário disso, são elaboradas para defender interesses de quem as escreveu.

Isso posto, Bezerra e Araújo enfatizam a forte influência do capitalismo nas organizações escolares, por meio do predomínio de hipóteses neoliberais, em que a escola passa a ser administrada como uma empresa, priorizando à “contenção de gastos públicos e à negação institucional da própria escola, subsumida pela iniciativa privada e pelos tentáculos do capital” (2013, p. 579). Diante de tais reflexões, é fundamental a promoção de debates, no ambiente escolar, sobre a importância de ações comunitárias, projetos colaborativos, práticas sociais na

escola, oportunizando a vivência dos estudantes em relação ao respeito às diferenças na sociedade.

Para Acosta (2016), a democracia precisa ser reconstruída desde o comunitário, em que todos tenham seu lugar de fala. Além disso, o ser humano precisa ter consciência que os problemas existentes não serão resolvidos pelo mercado e nem pelo Estado, mas pela participação comunitária, somadas a ações diretas que tenham o propósito de analisar os problemas e elaborar uma utopia possível.

O autor destaca ainda que o estabelecimento da cultura do trabalho colaborativo é algo que precisa ser construído, uma cultura de que somos comunidade e não indivíduos isolados, já que “o indivíduo está ligado ao entorno social” (ACOSTA, 2016, p. 195). Ao encontro disso, Genro e Maffei (2019) sublinham que não se pode considerar as relações sociais numa perspectiva concorrente, em que o outro se torna nosso adversário que precisa ser vencido para que outro indivíduo tenha êxito, ideia essa oriunda do sistema produtivo dominante.

Para isso, é fundamental reconhecermos o quão importante é o papel do outro para o desenvolvimento do ser humano e o quanto um trabalho em equipe, que preza pelos interesses do coletivo, gerará bons resultados. Assim, trazer tais reflexões para o ambiente escolar poderá potencializar, numa perspectiva colaborativa, o ensino e a aprendizagem, em que todos, de fato, se sintam parte integrante do processo.

À vista da colaboração do outro, Marin e Braun (2013, p. 53-54) destacam a propositura contemporânea do ensino colaborativo, que não se limita na “cooperação entre docentes – prevista em alternativas de suporte como as salas de recursos -, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades”. No ensino colaborativo não há o professor apto a atender determinados alunos, mas professores que juntos desenvolverão estratégias que beneficiarão a todos os estudantes, PAEE ou não.

Para Mendes e Malheiros (2012, p. 360):

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Logo, se faz necessário propor uma nova orientação quanto à função dos professores especialistas dentro da escola, Wood (1998) orienta que estes devem apoiar o professor da sala de aula comum, dentro da classe, e não atuar com os estudantes com deficiência em outros espaços (apud VILARONGA; MENDES, 2014).

Nesse contexto, ensinar a todos os estudantes, acolhendo as diferenças e respeitando suas particularidades exigirá da escola uma reorganização, haja vista que, segundo Christo (2019, p. 162), “não é o estudante que tem de se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisará ser modificada para atender às diferenças de seu público”.

Consequentemente, trata-se de pensar em uma proposta de colaboração entre os professores da sala de aula comum e os professores das SRM. Haja vista que esses professores trabalham, na maioria das vezes, solitariamente em suas salas, e que podem ter em comum as mesmas dificuldades e lacunas de formação, desta forma, é imprescindível que se unam para aprender mutuamente e trocar experiências.

Vilaronga e Mendes (2014, p. 4) afirmam que:

O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado [a formação colaborativa], pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar.

Os profissionais das SRM têm o difícil papel de abarcar todas as temáticas para atender a diversidade que nela existe (BRASIL, 2006). Nesse sentido, pensar em formação docente para esses profissionais é essencial, todavia, como salienta Araújo (2017), uma formação que venha propor colaboração, em busca da construção de novas pesquisas e saberes que atendam as demandas existentes nesse ambiente, despertando novas estratégias e experiências. Para melhor esclarecer essa compreensão, Santiago e Santos (2015, p. 489) afirmam que:

Para atender os objetivos e funções traçados para o AEE, os professores e a escola como um todo precisam organizar e planejar (políticas) esse espaço de forma coletiva. Estas ações, por sua vez, implicam em uma constante revisita (práticas) aos objetivos e fundamentos (culturas) daquilo que se entende e se quer (culturas) com a educação.

Em se tratando, ainda, de colaboração, Favacho (2020), em conjunto com outros autores, destaca que podemos encontrar, implicitamente nos estudos de Vygotsky, as expressões “ensino colaborativo” e “trabalho colaborativo”. Posto isso, suas reflexões têm sido fundamentais para embasar pesquisas voltadas para a colaboração dentro das escolas, já que suas análises apontam que as ações realizadas coletivamente proporcionam maiores benefícios do que as praticadas em espaços individualizados.

É possível observar na perspectiva histórico-cultural dos estudos vygotkianos, no que concerne aos princípios éticos, em psicologia, cooperação, superação e emancipação, percursos essenciais que auxiliam a visão de um trabalho com vistas à colaboração. Sendo assim, Vygotsky (1998, p. 235) afirma que é necessário assentir que o homem não subsiste se não

estiver em convívio com outros homens, ou seja, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Ressalta-se, então, a importância das relações sociais para a constituição do ser humano.

Para Freire (1967, p. 39), “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Destaca-se, aqui, o significado de se fazer presente no mundo, de existir, no sentido de evoluir, transcender, distinguir, comunicar e participar, saindo do estado da acomodação para a integração. Essa na essência de não conformação da realidade, mas no sentido de buscar transformá-la de maneira crítica.

Dias e Pereira (2019) frisam que a formação do indivíduo acontece mediante a relação entre este e a sociedade em volta. Destarte, o sujeito transforma o seu espaço, ao mesmo tempo que este, também, o modifica.

Embora a constituição do sujeito seja compreendida enquanto esfera humana íntima e singular, ela não pode ser considerada apenas em seu âmbito individual, tendo em vista que sua construção ocorre a partir da relação do homem com seus pares e com sua realidade sócio-histórica (DIAS; PEREIRA, 2019, p. 154-155).

Sabendo disso, a interação é considerada um fator importante e benéfico no processo de ensino e aprendizagem. O diálogo entre os integrantes da comunidade escolar pluraliza o saber, potencializando um ensino na perspectiva colaborativa, no qual uns aprendem com os outros. Brandão (2021, p. 04) destaca que um dos princípios da educação precisa ser “a crença substantiva em nós em nós-mesmos e no “entre-nós” que solidária e ativamente criamos quando nos unimos e quando em nome de nosso trabalho como educadores, compartilamos vidas, destinos, saberes”. Afinal, ninguém está preparado para responder a todas as lacunas existentes nos espaços escolares, por isso, é importante o compartilhamento de experiências para planejamento das ações. Todavia, é necessário cautela nas ações apresentadas para que não sejam, apenas, paliativas e reproduções de discursos veiculados.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do saber advém, além do convívio e compartilhamento, pela mediação. Desta forma, Oliveira *et al.* (2015) lembram que a mediação não compreende, apenas, um elo entre educador e estudante, uma vez que se estende aos meios como o professor reflete, intenciona e organiza sua prática educativa, podendo ser na perspectiva inclusiva ou não. No tocante a essa explanação, Genro e Maffei (2019, p. 185) salientam que “A mediação exige busca de coerência, superação de dicotomias entre o

experimental e o pensar, em que os nossos movimentos sejam reinventados, a cada dia, no sentido da aposta na melhor possibilidade do humano e da dignidade para todos e todas”.

Essas relações permitem sustentar a concepção na perspectiva histórico-cultural dos estudos de Vygotsky, também conhecida como abordagem sociointeracionista, quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, analisando os processos e as mudanças que decorrem do indivíduo enquanto sujeito de colaboração. Vygotsky (1998) ressalta que ações coletivas, trocas de ideias e experiências provocam transformações significativas no desenvolvimento do conhecimento.

O ensino sob o prisma colaborativo consiste em uma ambiência social, histórico e cultural de caráter educativo. Logo, Favacho *et al.* (2020) enfatizam sobre a necessidade de todos terem um objetivo de existência coletiva e colaborativa, em que as práticas sociais contribuam para que situações de ensino e aprendizagem sejam criadas e efetivadas, tanto para o estudante PAEE quanto para a autonomia dos professores.

Disso, Freitas (1997, p. 320) refere que se trata de um elemento fundamental, posto que sem o convívio com outros, o indivíduo “não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito”.

Desse movimento histórico-cultural, é fundante expressar os alcances do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky, pelo que se evidencia a “função do outro” no processo de ensino e aprendizagem. Damiani ressalta que “embora Vygotsky estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil quando escreveu sobre a ZDP, acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade” (2008, p. 217). Para Vygotsky (2007, p. 97), a ZDP refere-se:

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

Assim, a interferência direta e planejada do professor com o seu aluno a partir das interações. Logo, se uma pessoa tem dificuldade em efetuar uma determinada atividade, esta poderá, em colaboração com outras pessoas mais habilitadas/experientes, ser organizada e executada, fazendo com que o sujeito supere suas próprias barreiras.

Partindo dessa concepção, é fundamental a cultura de um trabalho com colaboração, nas escolas, principalmente, entre os professores especialistas e demais professores do ensino comum, ainda mais quando envolve uma modalidade distinta de língua, que é o caso dos

estudantes Surdos. No próximo tópico será abordado de maneira mais detalhada o ensino colaborativo como alternativa para a inclusão escolar.

4 O ENSINO COLABORATIVO COMO POTENCIALIZADOR PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS

Enquanto na década de 1980, no Brasil, discutiam-se questões relacionadas à temática da integração de pessoas com deficiência, nos Estados Unidos, o ensino colaborativo tomava contornos conceituais, traduzido também como coensino, bidocência, codocência, corregência, entre outros (CHRISTO, 2019). As investigadoras Capellini e Zerbato (2019) apresentam em seus estudos, traduções de pesquisadores que abordam acerca dessa temática, entre eles, Garvar e Papania (1982), Will (1986) e Wood (1998), que apontam este modelo de prestação de serviço de apoio como uma nova opção de atendimento aos estudantes PAEE, além dos já existentes como: sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais.

Primordialmente, cabe sublinhar que o ensino colaborativo vai além de uma metodologia a ser executada, mas de uma filosofia a ser constituída. Rabelo (2012, p. 53) define esse modelo de trabalho como:

[...] uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula.

Ressaltamos que o ensino colaborativo difere do trabalho colaborativo, executado no ambiente educacional esporadicamente. É comum, quando nos referimos ao termo colaboração, logo pensarmos na elaboração de algo em conjunto, com a cooperação de todos que integram a comunidade escolar, independente da periodicidade que ocorrem essas ações, configurando-se, assim, um trabalho colaborativo.

Posto isso, Parrilla e Daniels (2004) citam como exemplos de trabalho colaborativo a execução de projetos interdisciplinares, eventos com temáticas específicas, encontros entre gestores e professores, com a finalidade de discutir melhorias no processo de ensino e aprendizagem, momentos para trocas de experiências, enfim, entre outras ações que partem do trabalho individual para a coletividade.

Ao encontro disso, Damiani (2008, p. 218) salienta que quando acontece no espaço escolar, “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. A autora ressalta a diferença entre os termos cooperação e colaboração. Sendo possível no primeiro, a existência de subordinação de uns em relação a outros, mesmo em

condições de entreajuda, pois as atividades ora realizadas são consumadas coletivamente, mas não planejadas em conjunto.

Já na colaboração, as relações são pensadas de forma não hierarquizadas, em que todos são coparticipantes das ações propostas, com vistas a se alcançar metas em comum. Isso posto, temos uma fundamental concepção para entendermos o ensino colaborativo na perspectiva de ações coletivas, sem subordinação e sem responsabilização do ensino para este ou aquele professor.

Capellini e Zerbato (2019, p. 48) enfatizam que “o fato de os profissionais pertencerem ao mesmo grupo ou escola não significa que poderão automaticamente interagir colaborativamente”. Como exposto acima, a colaboração precisa estar associada à ajuda mútua, ao pensar e executar coletivamente objetivos em comum a serem alcançados e não, apenas, a indivíduos ocuparem o mesmo espaço de trabalho desenvolvendo atividades, muitas vezes, elaboradas por alguns profissionais da equipe escolar.

Posto isso, retomando o conceito de ensino colaborativo, esta concepção preconiza um trabalho em conjunto entre um professor especialista e um professor da classe comum, em que ambos são incumbidos, sem hierarquia, de organizar, lecionar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula para todos os estudantes (GATELY; GATELY, 2001). Arias (2020, p. 11) define o ensino colaborativo como:

una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes, con responsabilidades específicas, cuidando de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.

Dessa forma, Magiera *et al.* (2006) ressaltam que a proposta do ensino colaborativo entende que, para haver a inclusão educacional do PAEE são necessários, dentro da sala de aula comum, métodos e instrumentos que beneficiem todo o processo de ensino e aprendizagem do estudante, entre eles, o próprio professor especialista.

No Brasil, geralmente, o educador da educação especial atua em espaço separado, no contraturno, como recomenda a atual política (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Hernandez (2013) destaca que nos Estados Unidos, a realidade é diferente, com a proposta do ensino colaborativo legalizada, sendo assegurado aos estudantes PAEE, professor especialista dentro da sala de aula comum.

Além de priorizar o trabalho em colaboração, entre os profissionais da educação comum especial, para assegurar a qualidade da escolarização dos alunos PAEE norte-

americanos, os documentos normativos garantiram a presença do educador especial em sala de aula, para a implementação do plano de educação individualizado (PEI) de cada aluno (HERNANDEZ apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

Vilaronga e Mendes (2014) sublinham que essa orientação da concepção e organização do trabalho docente entre um professor da educação especial e um da classe comum não é regular nas escolas brasileiras. No entanto, o ensino colaborativo já ocorre em alguns municípios em caráter experimental e em situações específicas. Todavia, a colaboração entre os envolvidos não acontece da forma como é realmente proposto. As pesquisadoras ressaltam que, apesar de serem pouco disseminadas em nossas escolas, as dimensões pedagógicas propostas pelo ensino colaborativo já se mostram, em alguns países, benéficas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No Brasil, a precursora dos primeiros estudos, em 2000, sobre a temática do ensino colaborativo foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio do Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Humanos e Educação Especial⁴⁸ (GP-FOREESP), sob a coordenação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Essas pesquisas culminaram na defesa, em 2004, das teses de doutorado de Capellini⁴⁹ e Zanata⁵⁰, as pioneiras que abordaram a respeito do ensino colaborativo⁵¹. Somam-se a elas, outras pesquisadoras que discorrem a respeito dos temas como: Rabelo (2012), Lourenço (2012), Vilaronga e Mendes (2014), Zerbato (2014), Lago (2014), Buss (2018), Silva (2018) e Stopa (2018), Alpino (2008), Almeida (2008) e Pereira (2009). Com os avanços dos estudos na área da proposta colaborativa e disseminação dos seus benefícios, já é notório na educação brasileira um empenho em se inteirar sobre esse tema.

Para instituir nas escolas, Conderman, Bresnahan e Pedersen (apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019) destacam a necessidade de diálogos de alguns pontos importantes com toda a equipe escolar, entre eles: engajamento dos professores com a proposta do ensino colaborativo, suporte da gestão escolar, saberes, competências e métodos de ensino usado por cada professor, período de ensino compartilhado, afinidade entre as duplas de professores, faixa etária e grau de instrução dos estudantes.

⁴⁸ Criado e cadastrado, em 1997, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, esse grupo compreende as ações de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos, alunos dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O objetivo desse grupo é tentar elaborar saber científico para apoiar o acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido para as crianças e jovens com necessidades educacionais específicas no Brasil.

⁴⁹ Trabalho intitulado “Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental”.

⁵⁰ Trabalho intitulado “Práticas pedagógicas inclusivas para alunos Surdos numa perspectiva colaborativa”.

⁵¹ (STOPA, 2021).

Assim sendo, conhecendo a realidade escolar brasileira, sabemos que implementar o ensino colaborativo não é uma simples ação que se dará a curto prazo. Visto que não temos a cultura de trabalhar de maneira colaborativa, além de muitos professores não terem recebido formação específica para a organização e desenvolvimento do trabalho docente.

No que se refere à formação de professores nas universidades dos Estados Unidos, assim como no contexto brasileiro, ocorre de maneira tradicional, separando os professores do ensino comum dos professores da educação especial. Quanto a isso, Benner colaborativo (apud PETERSON, 2006) salienta a importância de os professores universitários proporem novas metodologias de ensino em seus projetos e disciplinas, visando aproximar seus estudantes do ensino.

Ainda sobre a formação de professores, Capellini e Zerbato (2019) enfatizam o ensino colaborativo como um bom meio para viabilizar tal capacitação, já que atuando em colaboração com o professor de educação especial, o profissional da sala de aula comum receberá formação e desenvolverá habilidades e métodos de inclusão na própria sala de aula. Ademais, as investigadoras destacam que é essencial o envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar, sendo eles, a família, os professores, os gestores, os funcionários em geral, a comunidade externa e os estudantes que fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem. Capellini e Zerbato (2019, p. 40) destacam que:

Esses requisitos para o sucesso e para implementação do ensino colaborativo não nascem do dia para noite; são habilidades construídas ao longo do trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais, ou seja, o favorecimento e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos da turma. Por isso não há hierarquia entre os profissionais e os conhecimentos e saberes de cada um devem ser respeitados e valorizados [...] cada etapa do processo de ensino e aprendizagem deve ser compartilhada pelos profissionais, que trabalham em colaboração.

Isso posto, pensar em colaboração exige, para além de comprometimento dos envolvidos, o respeito e a disposição em desenvolver ações conjuntas, visando estratégias de ensino que atendam a todos os estudantes. Logo, a colaboração possibilitará formação associada com a realidade escolar, oportunizando reflexões mediante discussões coletivas com vistas a intentos comuns.

4.1 As possibilidades do ensino colaborativo

Posteriormente à instituição do ensino colaborativo, Gately e Gately (2001, p. 40. Tradução livre) destacam três estágios distintos com níveis diversos de interação e colaboração

entre os professores da educação especial e da classe comum, são eles, “[...] estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo⁵²”.

Além das etapas citadas, os autores descrevem oito componentes que favorecem o desenvolvimento de um espaço de aprendizagem colaborativa, destacando que a manifestação de tais componentes ocorre de diferenciadas maneiras, a depender de cada professor envolvido no processo da colaboração, sendo eles: “1. comunicação interpessoal, 2. arranjo físico, 3. familiaridade com o currículo, 4. metas e modificações do currículo, 5. planejamento instrucional, 6. apresentação instrucional, 7. manejo de sala de aula, 8. avaliação⁵³” (GATELY; GATELY, 2001, p. 41. Tradução livre).

No primeiro estágio do ensino colaborativo, o professor da classe comum e o da educação especial estabelecem diálogos no intuito de aproximação, definindo metas, limites e parcerias. Já no segundo estágio, os diálogos entre os professores são mais constantes e ambos se tornam mais participativos. No terceiro e último estágio, os dois professores trabalham, de fato, em colaboração, sendo os diálogos abertos e ambos se sentem confortáveis em atuar no mesmo espaço, em que um complementar o outro (GATELY; GATELY, 2001).

Rabelo (2012), em sua dissertação intitulada “Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar”, apresenta um quadro com uma síntese dos estágios e dos componentes mencionados por Gately e Gately (2001). Nesse quadro, é possível visualizar em quais estágios acontecem os distintos componentes que propiciam o desenvolvimento do ensino colaborativo.

⁵² Do original: “[...] the beginning stage, the compromise stage, and the collaborative stage” (GATELY; GATELY, 2001, p. 40).

⁵³ Do original: “1. Interpersonal Communication 2. Physical Arrangement 3. Familiarity with the Curriculum 4. Curriculum Goals and Modifications 5. Instructional Planning 6. Instructional Presentation 7. Classroom Management 8. Assessment” (GATELY; GATELY, 2001, p. 41).

Quadro 5 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1ª – Comunicação inicial	2ª - Comprometimento	3ª – Estágio colaborativo
1. Comunicação interpessoal	Comunicação moderada e cautelosa.	Interação e compartilhamento de ideias.	Comunicação não verbal desenvolvida.
2. Arranjo físico	Educador especial isolado em sala.	Mais liberdade em sala de aula para o professor especialista.	Ambos os professores atuam na sala de aula com funções atribuídas.
3. Familiaridade com o currículo	Não familiaridade com os conteúdos, falta de confiança.	Ensino e planejamento das aulas compartilhados.	Os professores conhecem as especificidades curriculares.
4. Metas e modificações no currículo	Diálogos limitados. Educador especial visto como “ajudante”.	São percebidas as necessidades curriculares. Dúvida referente sobre de quem é a responsabilidade.	Adequações curriculares são propostas.
5. Planejamento institucional	Educador especial atua como assistente.	Planejamento compartilhado.	Professores planejam juntos e compartilham ideias continuamente.
6. Apresentação Instrucional	Regência da sala de aula sob responsabilidade do professor do ensino comum.	Ambos os professores assumem a regência das atividades.	Conjuntamente, os professores desenvolvem as atividades.
7. Gerenciamento da aula	Educador especial observa o comportamento e o educador comum ensina.	Em conjunto, regras e rotinas são estabelecidas.	Ambos professores participam da elaboração das atividades para os estudantes.
8. Processo de Avaliação	Avaliações separadas.	Ambos professores dialogam sobre as possibilidades de diferentes avaliações.	Há necessidade de avaliações diversificadas para melhor desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: RABELO (2012, p. 63).

Para o desenvolvimento satisfatório do componente “comunicação interpessoal” implicará o uso de “[...] habilidades verbais, não verbais e sociais⁵⁴”, por parte dos

⁵⁴ Do original: “[...] verbal, non verbal, and social skills” (GATELY; GATELY, 2001, p. 40).

profissionais envolvidos (GATELY; GATELY, 2001, p. 40. Tradução livre). Percebemos esse componente no estágio inicial de forma bem moderada, já que os professores ainda não se sentem à vontade para trabalhar em colaboração, assim, há empenho de ambos para compreenderem as mensagens verbais e não verbais. Conforme os profissionais avançam no componente comunicação, desenvolve-se, então, o segundo estágio, comprometimento, em que os professores têm mais abertura um com o outro, interagindo e compartilhando ideias entre si, partindo para o estágio colaborativo. Nesse terceiro estágio, as habilidades de comunicação não verbal são mais desenvolvidas no ato comunicativo.

O componente “arranjo físico” trata-se da “[...] disposição de materiais, alunos e professores⁵⁵” no espaço da sala de aula (GATELY; GATELY, 2001, p. 42-43. Tradução livre). No primeiro estágio, observamos, nesse componente, o isolamento do professor especialista e dos estudantes PAEE na sala. O educador especial não se sente à vontade para acessar e compartilhar os materiais, porém, pede autorização para fazê-lo ou permanece trazendo seus próprios. No estágio de comprometimento, há o início de socialização de materiais de ambos os professores, e percebe-se maior liberdade de espaço na sala para o professor especialista, mas, este, eventualmente, assume a regência da aula. No estágio colaborativo, os dois professores, com suas responsabilidades definidas, atuam no espaço da sala de aula e todos os estudantes participam das atividades.

O componente “familiaridade com o currículo” refere-se ao “[...] conhecimento e compreensão íntegra do conteúdo do currículo [...]”⁵⁶ (GATELY; GATELY, 2001, p. 43. Tradução livre). Na fase inicial, o professor especialista ainda não está familiarizado com os conteúdos e metodologia empregada pelo professor da classe comum, o que gera falta de confiança entre ambos os profissionais. Conseqüentemente, o educador da classe comum não se sente seguro em deixar a regência das aulas com o professor especialista, além disso, a falta de confiabilidade pode impedir que o educador especial apresente propostas de adaptações e modificações na sala de aula que favoreçam o PAEE. Na segunda fase, o grau de confiança aumenta fazendo com que o professor da sala comum modifique o currículo e compartilhe o ensino e planejamento das aulas. Na terceira fase, conjuntamente, os professores têm o conhecimento das peculiaridades curriculares dos conteúdos ministrados.

⁵⁵ Do original: “[...] arrangement of materials, students, and teachers” (GATELY; GATELY, 2001, p. 42-43).

⁵⁶ Do original: “[...]Acquiring a knowledge of the scope and sequence and developing a solid understanding of the content of the curriculum [...]” (GATELY; GATELY, 2001, p. 43).

No que se refere ao componente “metas e modificações do currículo” compreende o “[...] planejamento das metas e objetivos específicos para cada aluno⁵⁷” (GATELY; GATELY, 2001, p. 43. Tradução livre). Cabe destacar que em se tratando de um planejamento, é importante que esse ocorra antes do início das atividades escolares e de maneira contínua, para isso, é fundamental a disponibilização de um tempo destinado aos professores para as discussões necessárias. No estágio inicial desse componente, há limitados diálogos a respeito de modificações no currículo. As alterações e acomodações curriculares são especificamente para o PAEE, além disso, o educador especial é visto como um ajudante na classe.

No segundo estágio, as demandas de reorganização curricular são vistas pelos professores da sala comum, todavia, em relação à alteração nos conteúdos, as especificidades nem sempre são compreendidas, tampouco quem estará à frente desse trabalho. No terceiro estágio, ambos os professores começam a discernir os conceitos dominados pelos estudantes, assim, adequadas alterações curriculares serão propostas, além de tarefas de casa, exercícios e testes individualizados aos estudantes que necessitam de tais especificidades didáticas-pedagógicas.

No componente “planejamento institucional”, o período de tempo para o planejamento em comum entre os professores é fundamental para o processo de desenvolvimento do ensino colaborativo. Esse componente implica:

O planejamento do curso no local, no dia-a-dia, de semana a semana e de unidade para unidade. Um planejamento eficaz exige que os professores apreciem a necessidade de modificações no currículo, assim como aceitem as responsabilidades de ensinar todos os alunos da sala de aula. [...] ⁵⁸ (GATELY; GATELY, 2001, p. 44. Tradução livre).

Na comunicação inicial desse item, o educador da classe comum leciona para o grupo de estudantes, e o educador especial atua como um assistente, frequentemente, caminha pela sala de aula observando o comportamento e auxiliando os alunos nas atividades. Já no estágio de comprometimento, o planejamento começa a ser compartilhado; e no estágio colaborativo há contínuo planejamento em conjunto e troca de ideias entre os professores.

Outro componente é a “apresentação instrucional”, que corresponde à “apresentação das aulas e a estruturação das atividades em sala de aula⁵⁹” (GATELY; GATELY, 2001, p. 44).

⁵⁷ Do original: “[...] planning of the specific goals and objectives for each student” (GATELY; GATELY, 2001, p. 43).

⁵⁸ Do original: “Instructional planning involves on-the-spot, day-to-day, week-to-week, and unit-to-unit planning of coursework. Effective planning requires that teachers appreciate the need for modifications of the curriculum, as well as accept the responsibilities of teaching all students in the classroom” (GATELY; GATELY, 2001, p. 44).

⁵⁹ Do original: “The presentation of lessons and structuring of classroom activities [...]” (GATELY; GATELY, 2001, p. 44).

Tradução livre). No primeiro estágio, o educador especial é visto como um “auxiliar”, ficando a regência da sala de aula sob a responsabilidade do professor do ensino comum e, na maioria das vezes, as atividades são elaboradas individualmente por cada professor. No segundo estágio, há mais diálogo entre os professores, ambos dividem seus encargos e podem assumir a regência de algumas atividades em sala de aula. Frequentemente, no estágio de comprometimento, o professor especialista concede métodos específicos a serem desenvolvidos com os estudantes. No último estágio, conjuntamente, os professores elaboram e desenvolvem as atividades em sala de aula, proporcionando aos estudantes que as dúvidas sejam sanadas com ambos os profissionais.

O sétimo componente, “gerenciamento da aula”, compreende dois essenciais elementos: “[...] estrutura e relacionamentos. [...]”⁶⁰ (GATELY; GATELY, 2001, p. 44. Tradução livre). Estes dois componentes envolvem rotinas, regras, ambiente, comportamento e a construção de relacionamento e colaboração entre professores, cada qual distinguindo suas funções. Na comunicação inicial, o professor especialista se responsabiliza pelo comportamento dos estudantes para que o educador da sala comum lecionem. No segundo estágio, os professores, em conjunto, estabelecem regras e rotinas na sala de aula, além de dialogar acerca das especificidades de cada estudante. No último estágio, as atividades são desenvolvidas de maneira coletiva, com estratégias individualizadas. Os professores são partícipes da gestão da sala de aula, favorecendo a todos os estudantes.

Por fim, o último componente, “processo de avaliação”, abrange o “[...] desenvolvimento de sistemas de avaliação individual para os alunos, ajustando as dificuldades e expectativas de desempenho para atender às necessidades individuais, ao mesmo tempo em que a integridade do curso é mantida.”⁶¹ (GATELY; GATELY, 2001, p. 45. Tradução livre).

No estágio inicial, o processo de avaliação é realizado separadamente pelos professores e, na maioria das vezes, é de incumbência do educador do ensino comum. As avaliações tendem a ser objetivas com o intuito, somente, de averiguar o conhecimento dos estudantes em relação ao conteúdo. No estágio de comprometimento, ambos os professores, mediante diálogo, buscam diferentes possibilidades de avaliação. Já no estágio colaborativo, os professores sentem a necessidade da aplicação de formas diversificadas de avaliação,

⁶⁰ Do original: “[...] structure and relationships [...]” (GATELY; GATELY, 2001, p. 44).

⁶¹ Do original: “[...] developing systems for evaluating individual students, adjusting standards and expectations for performance to meet individual needs, while maintaining course integrity. [...]” (GATELY; GATELY, 2001, p. 45).

contemplando métodos avaliativos individuais, objetivos e subjetivos, além de assistência específica.

Em se tratando do ensino colaborativo, não há um único caminho e estratégias a seguir. Posto, anteriormente, os estágios que culminam a efetivação do ensino colaborativo, as pesquisadoras Capellini e Zerbato (2019, p. 44-46) expõem os seis diferentes modelos de implementação deste serviço de apoio:

Um ensina; outro observa: um professor assume papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, apenas de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos [...]. Um professor; outro assistente: o professor assume a liderança do ensino, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou em pequenos grupos, oferecendo auxílio apenas quando o professor regente solicitar [...]. Estações de ensino: idealizam-se vários ambientes (cantinhos) de aprendizagem na sala de aula, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se interrelacionam [...]. Ensino Paralelo: a classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes [...] os estudantes são divididos, porém as práticas de ensino são as mesmas nos dois grupos [...]. Ensino alternativo: usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou atividades suplementares. Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução [...]. Equipe de ensino ou ensino colaborativo: é o objetivo final do ensino colaborativo. A dupla de professores se responsabiliza pela instrução e pela responsabilidade educacional de toda a turma [...] os dois professores se encontram tão sincronizados com os objetivos da turma que um olhar é suficiente na comunicação entre eles.

Entendidas as formas do ensino colaborativo, é importante que a escola que tenciona estabelecer essa proposta, analise e discuta coletivamente quais dos modelos é o mais adequado a sua realidade, até chegar na meta final dessa filosofia de trabalho.

Há, nas pesquisas, referência ao modelo de consultoria colaborativa, este é definido por Mendes (2006) como uma parceria entre os professores da classe comum, familiares, equipe escolar e outros profissionais de áreas específicas como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros, com o intuito de discutirem meios para sanar as dificuldades que impossibilitam a efetiva aprendizagem do PAEE, no espaço educacional.

Lourenço (2012) salienta que a colaboração dos profissionais das diferentes especialidades, atuando no ambiente escolar, permitirá a esses não mais lidarem com um modelo baseado na abordagem médica, mas para um trabalho voltado ao modelo educacional, focando nas potencialidades dos estudantes PAEE.

Ainda sobre a consultoria colaborativa, Kampwirth (apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019) apresenta três níveis de execução desse modelo. O primário acontece quando há a

construção em parceria de um currículo, metodologias e mediações adequadas, visando o atendimento de todos os estudantes; o secundário ocorre quando o estudante possui impedimentos no processo de ensino e aprendizagem, nesse caso, há um diálogo com os pais para algumas alterações no ambiente da sala de aula, e terciário, quando as dificuldades dos estudantes são mais severas, necessitando de outros atendimentos que não competem ao ensino comum, sendo necessárias outras intervenções, além do espaço da sala de aula.

Sendo assim, esse modelo de prestação de serviço contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e beneficia os partícipes do processo, já que, segundo Lourenço (2012, p. 45), a consultoria colaborativa “tem potencial também de fornecer formas de aprendizado aos profissionais participantes, uma vez que proporciona troca de informações para o planejamento e execução de ações e, conseqüentemente, construção de novos saberes”.

Logo, abordar sobre o ensino colaborativo é considerar a relevância da troca de experiências entre os professores de diferentes áreas para que deveras advenham práticas educacionais que favoreçam a inclusão. No tocante a isso, Rabelo (2012, p. 60-61) salienta:

o apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos professores são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo.

Como explicitado, há diferentes maneiras de trabalhar de forma colaborativa no ambiente educacional, partindo do estágio mais simples, curto prazo, para os mais complexos, médio e longo prazo. Caberá aos professores, com apoio administrativo escolar, que, voluntariamente, optem por trabalhar em colaboração, qual o melhor formato a seguir para iniciar a jornada do ensino colaborativo. É necessário lembrar que este não deve ser um planejamento “engessado”, o modelo deve ser revisto, frequentemente, e os profissionais atuantes devem reconsiderar suas práticas com o intuito de atingir os objetivos propostos.

Ao encontro disso, Rabelo (2015, p. 7) destaca pontos fundamentais para se colocar em prática o ensino colaborativo:

[...] para um sistema de ensino pensar na adesão ao ensino colaborativo em sua política de educação inclusiva, precisará primeiramente, consultar os seus profissionais, divulgar amplamente a proposta, garantir as condições de seu funcionamento e propiciar formações na área do ensino colaborativo, antes de planejar sua implementação.

Dos pontos a se considerar no ensino colaborativo, é importante ressaltar que, primeiramente, os professores devem estar abertos/dispostos a desempenhar suas práticas

pedagógicas na perspectiva dessa filosofia de trabalho. Ademais, Wood (apud ZERBATO, 2014) salienta a necessidade, além da vontade de trabalhar colaborativamente, formação docente para tal. Quanto a essas formações, Capellini e Zerbato (2019, p. 59) apontam que: “[...] um dos fatores de resistência dos professores em trabalhar com estudantes PAEE, é o desconhecimento em relação as deficiências e as metodologias de ensino, para favorecer a escolarização de todos em classes comuns”.

Entendido isso, segundo Argueles, Hughes e Schumm (apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), há alguns elementos essenciais a se considerar quando discutimos sobre a implementação do ensino colaborativo, entre eles, tempo para planejamento comum, flexibilidade, arriscar-se, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidade de comunicação e suporte da gestão escolar.

Quanto ao tempo de planejamento, este é uma das principais barreiras para a efetivação do ensino colaborativo. Geralmente, os professores estão sobrecarregados com suas funções e atividades burocráticas e não resta disponibilidade de horário para um planejamento junto ao professor da educação especial. Horário este, que deveria ser diário, ainda mais se o professor especialista não dispõe de carga horária para permanecer todo momento dentro da sala de aula com o professor da classe comum de ensino.

No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando, assim, a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 53).

Dessa forma, Conderman, Bresnahan e Pedersen (apud VILARONGA; MENDES, 2014) frisam que esses encontros diários possibilitam ao professor especialista estar ciente das práticas desenvolvidas na sala de aula pelo professor da classe comum, assim, juntos podem realizar alguns encaminhamentos como possíveis adaptações e metodologias para o ensino dos estudantes PAEE.

Nesse sentido, ao nos direcionar para a flexibilidade, em se tratando de colaboração, assumir uma postura flexível é essencial. Sendo assim, tanto a gestão escolar quanto os professores que se sintam à vontade em aderir a proposta do ensino colaborativo, devem reconhecer a importância de terem uma conduta acessível, já que ocorrerão mudanças significativas em suas rotinas de trabalho. Além disso, cabe lembrar que serão dois professores com particularidades distintas atuando no mesmo ambiente, portanto, todos os saberes, experiências e ideias deverão ser considerados. De acordo com Wood (apud CAPELLINI;

ZERBATO, 2019, p. 53), “o trabalho em colaboração pode ser atravancado por diversas dificuldades, já que professores de ensino comum e de educação especial sempre fizeram parte de um sistema que os separou, da mesma maneira que isolou e categorizou estudantes”.

O espaço escolar, dito “inclusivo”, se distende em um espaço contraditório, haja vista sua fragmentação, seja na formação e atuação tradicionais dos seus professores e, também, com os estudantes que não atendem aos padrões dos ditos normais. Os professores da classe comum e de educação especial são capacitados para trabalhar individualmente, categorizando-os em grupos dos “aptos” e “não aptos” ao atendimento dos estudantes PAEE.

Se observarmos sobre arriscar-se, ao sair da “zona de conforto” e aventurar-se em novas possibilidades de ensino, este descreve bem o ensino colaborativo, já que estar aberto a realizar um trabalho em colaboração, em um ambiente que segue os moldes tradicionais de educação, é, sem dúvida, desafiador, tanto para o professor da classe comum quanto o da educação especial.

Cada um dos profissionais envolvidos na proposta, juntos, devem buscar as melhores alternativas de ensino que atendam a demanda de todos os estudantes PAEE ou não. Para Argueles, Hughes, Schumm (apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 55), trabalhar mediante a colaboração corrobora a esses profissionais renovarem suas estratégias, outrossim, propor ações que, individualmente, dificilmente seriam desempenhadas.

Se sob determinado caminho referente ao ensino colaborativo, é importante sublinhar os papéis e as responsabilidades, estes são pontos que devem ser muito bem discutidos no início da implantação deste modelo de prestação de serviço. Mesmo em se tratando de um trabalho em colaboração, os papéis e responsabilidades de cada um devem estar bem definidos, a fim de evitar futuras discordâncias.

Como dito anteriormente, no ensino colaborativo não há hierarquia, ambos os professores são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes da turma (ZERBATO, 2014). Isto posto, Capellini e Zerbato (2019, p. 39) ressaltam que “os coprofeores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos” e não “os meus e/ou os seus estudantes””. Salientamos, novamente, a importância da formação de professores com vistas a atender a proposta colaborativa, em que não haverá mais no ambiente escolar o grupo dos professores dos estudantes PAEE e dos estudantes da classe comum.

Se atentarmos para a compatibilidade, o coexistir no mesmo espaço educacional requer organização, para isso, é importante a mediação por parte da gestão escolar. Como já citado,

são os professores que deverão optar em trabalhar conforme a proposta do ensino colaborativo, já que são eles quem estarão, juntos, na mesma sala de aula. Capellini e Zerbato (2019) sublinham que é recomendado que no momento da disposição das duplas de profissionais, se dê preferência àqueles que já possuem convivência e estão mais abertos em trabalhar de forma colaborativa.

Saber ouvir e respeitar, como habilidade de comunicação, as ideias e as experiências do outro, é fundamental em qualquer ambiente, principalmente, na prática do ensino colaborativo. A maioria dos professores não conhece essa proposta e eles estão habituados a lecionar e tomar decisões sozinhos em suas salas de aula. Assim posto, Zerbato (2014) ressalta a importância do diálogo constante entre esses profissionais que, até então, trabalhavam dentro das suas rotinas e deliberavam suas ações.

Desse conjunto, é importante situar o suporte e papel administrativo-pedagógico da gestão escolar, para as articulações e intervenções nos momentos de prováveis tensões. Dar suporte em todas as situações, principalmente, naquelas que não saíram como planejado. Para Capellini e Zerbato (2019), é dever da gestão educacional viabilizar oportunos meios para que, de fato, haja ações inclusivas aos estudantes PAEE. Lehr (apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 73) sugere algumas recomendações à gestão escolar para a promoção e apoio ao ensino colaborativo:

Tratar o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento profissional; Encorajar os professores a trabalharem colaborativamente; Dar aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo; Fornecer experiências de treinamento apropriado para preparar os professores para a colaboração; Fazer do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da escola.

Por todo o exposto até o momento, percebemos que somente a disposição dos professores em atuarem de forma colaborativa não é o suficiente, já que a prática colaborativa demanda, além de formação dos profissionais, outras questões como o apoio pedagógico, que se responsabilizará por toda a organização administrativa da proposta.

4.2 A legislação vigente sobre o ensino colaborativo

Apesar de não ser institucionalizado o ensino colaborativo, por meio das pesquisas concluídas e em andamento, se sobressai como uma ferramenta promissora para a inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Vale ressaltar que, mesmo não previsto na legislação vigente, há documentos, nacionais e estaduais, que salientam a relevância de um ensino que preze pela colaboração e

que, deveras, esteja comprometido e acolha as diferenças. Quanto ao cenário da educação brasileira, Rabelo (2012, p. 52) sublinha que:

[...] existe o amparo legal para esta proposta colaborativa de ensino, apenas parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho. Deste modo, é salutar analisar experiências, revisar estudos que embasam essa proposta para melhor se compreender seus limites, possibilidades e exequibilidade na realidade educacional brasileira.

Na Resolução nº 02/2001⁶², do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), Normas Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, encontramos no artigo 18º, parágrafo 2º, o papel do professor especialista que consiste em “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 5).

Sendo assim, este professor especialista deve atuar de maneira colaborativa com o professor da classe comum, no entanto, essa colaboração é entendida, na maioria das vezes, como um apoio disponibilizado nas salas de recursos (SRM), em que o estudante é retirado da sala de aula comum para atividades diferenciadas no contraturno. Observamos, ainda, no documento nº 02/2001, o seguinte direcionamento ao professor do ensino comum, artigo 18º, parágrafo 1º, inciso IV, “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5).

Posto isso, tanto o professor especialista quanto o professor da sala de aula comum devem, juntos, propor e definir estratégias pedagógicas que beneficiem os estudantes com deficiência, tanto na escola quanto no meio em que vive. Além disso, Zerbato e Mendes (2018) enfatizam que tais estratégias e adaptações idealizadas para os estudantes com deficiência poderão ser utilizadas em sala de aula, beneficiando o entendimento do conteúdo a outros estudantes.

Encontramos na Resolução normativa nº 001/2012⁶³, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), diretriz para o fomento da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. No Capítulo II da Resolução, que dispõe acerca da oferta dos serviços da educação especial, observamos, referente aos serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, que os mesmos deverão ser desenvolvidos

⁶² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

⁶³ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MT_cee-mt_00112-ceemt.pdf. Publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 03/02/2012 – Páginas 12 e 13. Acesso em: 31 dez. 2021.

mediante a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (Art.6º, parágrafo 2º). Ressaltamos que essa orientação consta na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Art. 8º, inciso IV, alínea A). De acordo com Christo (2019, p. 160), “[...] mesmo o documento não especificando como deve ser esse suporte, menciona que a colaboração também pode ser realizada em sala comum.”

No mesmo parágrafo há, ainda, explicitada a atuação de professor e outros profissionais itinerantes, intra e interinstitucionalmente, como serviço de assistência pedagógica especializada nas classes comuns. Ademais, na última alínea deste parágrafo, destacamos a oferta de formação continuada e orientação pedagógica ao professor regente. Na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 é citada inclusive a colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (Art. 8º, inciso VI).

Já no parágrafo 3º, encontramos orientação referente ao Atendimento Educacional Especializado que salienta que este deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou de outra escola de ensino comum, no contraturno, e não deverá ser substitutivo às classes comuns. Na Resolução, o AEE deve ser ofertado prioritariamente, mas não exclusivamente no espaço da SRM. Sendo assim, é possível que este atendimento seja oferecido na própria sala de aula comum.

Encontramos outra norma relevante, estabelecida na Resolução 001/2012, que aponta para um ensino na perspectiva da proposta colaborativa, no Capítulo IV, que dispõe quanto aos profissionais da educação especial. Nas suas atribuições, está especificado que devem “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola, interfaceando seu planejamento de ensino com os professores das turmas regulares” (CEE/MT, Art. 17, inciso IV, p. 6). Além disso, “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, da acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos, nas atividades escolares” (CEE/MT, Art. 17, inciso IV, p. 6). Tais atribuições constam na Resolução nº 04/2009, CNE-CEB, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Ambos incisos salientam a necessidade de o professor da educação especial manter diálogo, frequente, com o professor da classe comum, além de realizar acompanhamento na própria sala de aula. Isso, com o intuito de viabilizar meios para que os estudantes PAEE participem das atividades propostas.

Na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), há a Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE), que, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, publica orientações para a oferta de serviços da educação especial.

No Orientativo⁶⁴, divulgado no ano de 2021, estão listadas dezessete atribuições do professor do AEE, destacamos algumas que pressupõem a proposta do ensino colaborativo.

O professor do AEE deve acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, na sala de aula comum, previsto, também, nas Resoluções do CNE-CEB nº 02/2001 e nº 04/2009; Dialogar permanentemente com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; Colaborar, junto aos outros profissionais da unidade escolar, para que as demandas da educação especial sejam incorporadas no PPP da escola; Elaborar o planejamento conforme a deficiência que os alunos apresentam de forma colaborativa com o professor da sala do ensino comum que atende o aluno para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e sua interação e inclusão no processo de ensino e aprendizagem e elaborar o planejamento para efetivar a interlocução (a visita *in loco*) com os professores do ensino comum em que o aluno esteja incluído, conforme cronograma de atendimento numa periodicidade, no mínimo, quinzenal.

Como podemos observar, apesar de não ser citada a proposta do ensino colaborativo, as atribuições dispostas aos profissionais, tanto do ensino comum quanto do especial, indicam um trabalho em colaboração, incluindo, além do diálogo permanente e construção de um planejamento e estratégias em parceria, a “visita” do professor especialista na sala de aula comum.

⁶⁴ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/13028390-pas-2021?ciclo=>. Acesso em: 31 dez. 2021.

5 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS: DA PROPOSIÇÃO À REALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

5.1 O ponto de partida: as definições e a organização

Neste capítulo, são apresentados os caminhos da realização da pesquisa, bem como as orientações metodológicas realizáveis que resultaram na apreensão do objeto proposto, situando trajetória, a abordagem e o tipo da pesquisa realizada. Além disso, são descritos os participantes, o local, as etapas e os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como o modo de coleta e análise desenvolvidas.

No dia 25 de agosto de 2021, o Projeto de pesquisa e os documentos necessários foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/UNEMAT), visando cumprir as normas contidas na Resolução CNS nº 196/96 e demais referentes ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas que envolvem seres humanos.

A pesquisa⁶⁵ foi realizada por meio da abordagem metodológica qualitativa de tipo estudo de caso, que se volta para o aprofundamento do objeto em foco (TRIVIÑOS, 1987). Dessa direção, sublinha-se suas características estruturantes:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (TRIVIÑOS, 1987, p. 35-36)

Essa decisão se justificou em razão da natureza do objeto que propomos investigar, ou seja, trata-se de uma unidade que necessita ser apreendida em sua gênese, desenvolvimento e relações que permitam situar sob que condições se estabelecem os envolvidos na pesquisa, situando a especificidade da prática social dos sujeitos investigados no campo de atuação.

Sobre a prática social, Triviños (1987, p. 55, grifo do autor) afirma que ela consiste no movimento “[...] da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência”. Desta forma, direciona uma reflexão acerca de uma determinada situação, construindo, assim, uma observação crítica do contexto investigado.

⁶⁵ No dia 11 de setembro, do mesmo ano, foi liberado o primeiro parecer do projeto submetido, em que apresentou a situação como pendente com algumas recomendações a seguir. No dia 29 de setembro, após as devidas correções, os documentos refeitos foram encaminhados, novamente, ao CEP/UNEMAT. No dia 20 de outubro de 2021, esta pesquisa obteve aprovação, por meio do parecer consubstanciado nº 5.050.525.

Então, foi definido como universo empírico uma escola da rede Estadual⁶⁶. A escolha, dessa Instituição, se deu em virtude de ser a escola com maior número de estudantes Surdos do município.

Embora se tratando de um estudo de caso, para construirmos uma representatividade expressiva daquela realidade e para fazer elementos comparativos, a pesquisa abrangeu, também, pessoas surdas acima de 18 anos que concluíram o ensino médio, no Município de Campo Verde, Mato Grosso (MT).

Esse critério de inclusão foi em razão de essa idade expressar um olhar mais independente, já distanciado da escola, e permitir uma posição mais livre, ou seja, um olhar de mobilização à Língua Portuguesa nas suas realidades de manutenção de vida. Por serem maiores e terem a capacidade de decisão, os dados coletados foram mais expressivos para qualificar o papel da Língua Portuguesa em suas vivências. Esses dados foram confrontados com os coletados na escola pesquisada, a fim de analisar se as práticas do ensino de Língua Portuguesa acontecem de forma colaborativa, na perspectiva da segunda língua, na sala de aula comum. Assim, com finalidade de extrair a totalidade como representatividade.

Para a realização da coleta de dados, alguns equipamentos foram utilizados como um celular *J7 prime*, para gravação do áudio durante as entrevistas, impressora Multifuncional Epson Ecotank L3150, para impressão dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLEs) e roteiro de entrevista, e um notebook Acer i5. Com o intuito de dispor de mais uma ferramenta para gravar o áudio dos entrevistados, também foi utilizada a plataforma *Google Meet*. Cabe esclarecer que o notebook, com a videoconferência aberta, foi posicionado próximo ao entrevistado, captando apenas o áudio, não aparecendo o seu rosto.

A coleta de dados foi realizada de forma voluntária e consentida, cumprindo as normas éticas de pesquisa e se deu sob duas dinâmicas, a saber: Questionário com perguntas abertas e fechadas para pessoas surdas (Apêndice A), elaborado no aplicativo *Google Forms* e enviado via *Whatsapp* para cinco estudantes Surdos que concluíram o ensino médio, no Município de Campo Verde, MT, obedecendo o critério de inclusão já explanado, com o intuito de coletar elementos que possam expressar a posição e leituras sobre a língua portuguesa para esses sujeitos⁶⁷. Este, também, possibilitará o registro da escrita dos Surdos, que tem uma forma peculiar.

⁶⁶ Em razão de garantirmos os princípios éticos não serão identificados a Instituição e nem os colaboradores da pesquisa.

⁶⁷ Houve a presença de um tradutor/intérprete de Libras para realizar a interpretação das questões e sanar possíveis dúvidas em relação à pesquisa.

Estudo de caso com duas professoras que atendem na SRM, uma professora pedagoga e duas professoras de Língua Portuguesa que atuam diretamente com os alunos Surdos matriculados. Essas são as principais responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades aplicadas aos estudantes com surdez.

Essa combinação de coleta de dados se explica em razão de relacionar e comparar a dinâmica do trabalho colaborativo da escola com a posição que os sujeitos Surdos ocupam quanto a Língua Portuguesa associada às suas vivências e compreensões.

A coleta de dados com as professoras, deu-se por meio de observação em sala de aula, entrevista semiestruturada (Apêndice B) e encontros presenciais, obedecendo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para prevenção da COVID-19. Inicialmente, essas práticas tiveram como objetivo, identificar a realidade da SRM e das salas de aula comuns em relação ao atendimento aos Surdos; conhecer as formações já existentes dos docentes, bem como as necessidades de formação para o ensino de LP como segunda língua aos alunos Surdos. Além disso, foi enviado um questionário aberto (Apêndice C) para as cinco professoras participantes desse estudo, elaborado no aplicativo *Google Forms*, com o intuito de obter *feedback* dos encontros realizados.

Durante o tempo de pandemia que o país tem enfrentado foram necessárias novas posturas e adequações para a realização de entrevista presencial em pesquisas de forma a oferecer segurança ao pesquisador e participantes. Para isso, foram tomados cuidados específicos como: entrevistas realizadas de forma individual e, no caso dos encontros presenciais, foi mantida a distância mínima estabelecida, 1,5 metro dos demais, local bem ventilado, com disponibilização e uso de máscara e álcool gel aos participantes.

Quanto à análise dos dados, Pozzebon e Freitas (1998) salientam ser este processo uma etapa que dependerá da capacidade da integração do pesquisador na triangulação dos métodos utilizados durante a coleta. Para Triviños (1987, p. 139), o processo da triangulação tem como principal objetivo “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Assim, a fase de análise dos dados, dos questionários e entrevistas deste estudo, centrou-se em uma matriz inicial, em que foram pensados eixos e categorias baseadas no referencial teórico.

A interpretação, fruto das análises, teve a pretensão de atingir o objetivo geral da pesquisa e, para isso, é necessário determinar “categorias, padrões e relações entre os dados coletados, de forma a desvendar seu significado por meio da interpretação e da comparação dos resultados com outras pesquisas e referenciais teóricos” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 160). E,

assim, apesar de não ser o objetivo dessa pesquisa, identificar as necessidades de formação dos servidores participantes de modo a estabelecer a construção do produto educacional voltado para o ensino de LP para Surdos.

Quanto aos participantes da pesquisa, no intuito de preservar a identidade dos entrevistados, estes estão denominados por meio de nomes fictícios. Realizamos a apresentação do quadro abaixo para permitir uma melhor apreensão dos sujeitos, realizando a síntese das informações.

Quadro 6 - Professoras de Língua Portuguesa e pedagoga

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	LATO SENSU	CLASSE REALIZADA A OBSERVAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	VÍNCULO	ENTREVISTA	OUTRAS INFORMAÇÕES CONSIDERADAS RELEVANTES
Maria	39	Letras – Língua Portuguesa e Literatura	Gêneros textuais	Educação de Jovens e adultos 2º segmento do Ensino Fundamental	13 anos	Efetiva	09/11/2021 54:32 10/11/2021 1:07:28	Ministrou aulas em anos anteriores para estudantes Surdos.
Daniela	53	Letras – Língua Portuguesa e Espanhol	Literatura e Espanhol	Educação de Jovens e Adultos 1º segmento do Ensino Fundamental	20 anos	Contratada	18/11/2021 30:20	Ministrou aulas em anos anteriores para estudantes Surdos.
Laura	53	Pedagogia	Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras)	2º ano do Ensino Fundamental	16 anos	Efetiva	23/11/2021 1:46:14	Atuou como intérprete de Libras em anos anteriores. Primeiro vínculo trabalhista foi no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo em Cuiabá/MT. (CEAADA)

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações cedidas nas entrevistas

Quadro 7 – Professoras SEM

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	LATO SENSU	TEMPO DE ATUAÇÃO DESDE A FORMAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA	DATA E DURAÇÃO DA ENTREVISTA	OUTRAS INFORMAÇÕES CONSIDERADAS RELEVANTES
Fátima	53	Pedagogia	Psicopedagogia	07 anos	Contratada	18/11/2021 42:41	Atuou como intérprete de Libras em anos anteriores. Tem um sobrinho Surdo.
Fernanda	38	Pedagogia	Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Neuropsicopedagogia	16 anos	Efetiva	16/11/2021 1:38:34	Primeiro vínculo trabalhista foi em uma classe especial.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações cedidas nas entrevistas.

Quadro 8 - Estudantes Surdos concluintes do ensino médio

Nome fictício	Idade	Formação acadêmica	Profissão	Ano de conclusão ¹ do Ensino Médio	Como avalia o seu conhecimento em Língua Portuguesa
Helena	31	Pedagogia	Professora de Libras	2011	Moderado
Alice	36	Ensino Médio	Dona de casa	2005	Moderado
Miguel	27	Cursando Pedagogia	Estoquista em uma empresa privada	2019	Difícil
André	30	Ensino Médio	Assistente em uma empresa privada	2012	Muito difícil
Cecília	32	Pedagogia Mestrado em Educação	Professora de Libras	2008	Muito difícil

Fonte: Informações elaboradas pela autora com base nas respostas dos questionários.

5.2 Da Escola: o campo de pesquisa e a articulação com os sujeitos

Com o intuito de definir em qual escola seria executada a pesquisa, como critério foi definida a que tivesse o número maior de estudantes Surdos matriculados. Assim, entramos em contato com a Assessoria Pedagógica e com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde para obter informações a respeito dos estudantes Surdos inclusos nas escolas municipais e estaduais.

De posse da informação, definiu-se uma escola da rede estadual, com três estudantes Surdos matriculados. Sendo assim, a partir do dia 21 de junho de 2021, antes da submissão do projeto à avaliação do Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato por celular, via *Whastapp* e, também, por chamadas telefônicas, com as professoras da SRM e com as professoras de Língua Portuguesa, que ministravam aulas para esses estudantes, convidando-as para participarem da pesquisa.

Nesse primeiro contato com as professoras, foi explicado sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, deixou-se esclarecido que não haveria nenhuma coleta de dados, antes da aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética. Das cinco professoras, quatro aceitaram de imediato participarem da pesquisa. Uma delas, na primeira conversa, relatou que a estudante surda nunca havia estabelecido contato com ela, lembrando que as aulas, até então, estavam de forma remota, e que dessa forma não poderia contribuir com a pesquisa. Porém, durante a conversa, a professora ressaltou que no ano anterior tinha uma estudante surda em sala de aula e, mais ainda, que no ano de 2018, havia ministrado aula para uma turma com cinco Surdos incluídos.

Ocorreu que, como a estudante não havia participado de nenhuma aula *online*, até o momento, e nem retirado o material impresso para os estudantes sem acesso à internet, logo a Escola julgou como um caso de desistência⁶⁸.

Com a anuência das professoras, a pesquisadora, então, conversou e explicou, presencialmente, sobre o trabalho com a direção e coordenação da Escola, bem como com a responsável pela Assessoria Pedagógica do município. Optou-se em conversar, primeiramente, com as professoras, foco dessa pesquisa, para depois, com o assentimento delas, pedir autorização às partes gestoras para executar o estudo. Na ocasião, com o objetivo de conhecer a unidade escolar, a pesquisadora aproveitou para solicitar acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Com o início das observações em sala de aula comum e na SRM, e com a assinatura do TCLE, foram agendadas as entrevistas, com data e horário previamente estabelecidos, de acordo com a disponibilidade das mesmas⁶⁹. Com as entrevistas realizadas, o próximo passo foi encontrar um dia e horário da semana na agenda das professoras para marcarmos os encontros e esclarecermos no que concerne ao ensino colaborativo e estratégias de ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

Posteriormente aos encontros, foi encaminhado, via *whatsapp*, o formulário elaborado pelo *Google Forms*, com o intuito de observar os alcances da pesquisa. O formulário com as questões direcionados aos estudantes Surdos, concluintes do ensino médio, foram encaminhados, via *whatsapp*, no mês de dezembro. Antes do envio das perguntas, foi realizada uma chamada de vídeo com cada um deles para explicar acerca da pesquisa e do TCLE. Assim como, definir quem faria a interpretação das questões, em caso de dúvidas.

Com todas as entrevistas realizadas, iniciou-se a etapa das transcrições, tentando captar, ao máximo, cada detalhe relatado nos áudios, evitando a perda de qualquer informação. Em seguida a esse processo, houve o agrupamento de respostas semelhantes e análise das mesmas. No mês de fevereiro de 2022, recebemos a devolutiva de todos os formulários encaminhados via *Google Forms*, iniciando a análise dos mesmos.

Após o delineamento das unidades de registro e de contexto, das entrevistas e dos questionários das professoras, a categorização obtida foi a seguinte para os temas de inclusão escolar, ensino colaborativo e Língua Portuguesa para Surdos.

⁶⁸ Com tudo esclarecido para a professora, que se mostrou surpresa com toda a situação, houve o aceite da participação na pesquisa. Assim como se propôs a saber mais da situação da estudante, com a gestão, no intuito de ajudá-la.

⁶⁹ Apenas com uma delas houve a possibilidade de marcarmos fora do ambiente escolar. O roteiro com as perguntas foi enviado antecipadamente para as entrevistadas.

Quadro 9 - Eixos e categorias de análise resultantes da coleta de dados com as professoras.

EIXOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Percepção dos professores acerca da inclusão	Inclusão escolar no “chão” da Escola Ponto de vista sobre da PNEEPEI Projeto Político-Pedagógico da Escola Responsáveis pela inclusão escolar Formação de professores
Contato entre os professores da sala de aula comum e da SEM	Inexistência de colaboração Conhecimento sobre o ensino colaborativo Distanciamento Ausência de comunicação Indisponibilidade de tempo Carga horária sobrecarregada de trabalho
Ensino de LP para Surdos	Conhecimento sobre a temática Cultura surda Aprendizado da Libras Vivência com Surdos Formação para o ensino de LP para Surdos Metodologias utilizadas na SRM e sala comum Trabalho em colaboração Materiais específicos para o ensino de LP

Fonte: Organização autora.

Após o delineamento das unidades de registro e de contexto dos questionários dos estudantes Surdos concluintes do ensino médio, a categorização obtida foi a seguinte para os temas de inclusão escolar e Língua Portuguesa para Surdos.

Quadro 10 - Eixos e categorias de análise resultantes da coleta de dados com os estudantes Surdos

EIXOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Percepção do estudante surdo acerca da inclusão	Inclusão escolar no “chão” da Escola Importância da Libras
Língua Portuguesa como segunda língua	Metodologia ensinada na classe comum Importância da SRM para o ensino da LP LP nas situações diárias

Fonte: Organização autora.

Aplicando o princípio da triangulação dos dados coletados (observações, entrevistas e questionários), os eixos foram elaborados com base nas temáticas principais dessa pesquisa que são: a inclusão, o ensino colaborativo e o ensino de LP para Surdos. Já o trabalho de seleção das categorias de análise, deu-se, primeiramente, registrando as respostas recorrentes, dos partícipes da pesquisa, categorizando relatos constantes que retrataram inquietações, percepções e metodologias utilizadas para o ensino de estudantes Surdos.

Com os eixos e categorias definidos nas matrizes iniciais, com base no referencial teórico dessa pesquisa, iniciou-se, então, a análise dos dados, que serão apresentados no próximo capítulo.

6 A COLABORAÇÃO ENTRE A SALA COMUM E A SRM PARA POTENCIALIZAR O ENSINO DE LP PARA SURDOS

Este capítulo foi estruturado visando apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa, levando em consideração o objetivo geral proposto neste estudo, que é analisar e descrever o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a alunos Surdos e se há correspondências com a perspectiva do ensino colaborativo entre os professores da SRM e professores do idioma na sala de aula comum, em uma escola da rede estadual do Município de Campo Verde, Mato Grosso.

Sendo assim, direcionamos nossa discussão e análise para a inclusão, o ensino colaborativo e o ensino de LP para Surdos, sendo esses temas centrais da pesquisa. Como exposto no capítulo anterior, também são apresentados os resultados alcançados mediante o questionário disponibilizado às pessoas Surdas concluintes do ensino médio no Município.⁷⁰

6.1 A estratégia taylorista e os desafios para o ensino colaborativo para estudantes Surdos

É fundamental, de início, antes de tratarmos diretamente com as entrevistadas referente à inclusão educacional dos Surdos e suas dificuldades quanto à Língua Portuguesa, compreender como este público conceitua a inclusão escolar, que, apesar de ser uma temática muito debatida, na prática é desconhecida por parte dos educadores.

Relacionada à “colocação de alunos com dificuldades⁷¹” nas salas de aula comum, aparece, no começo dos anos 1990, a expressão “inclusão escolar”. Essa, mais do que apenas substituir o termo integração escolar, para Mendes (2006), deve ser associada a outras questões fundamentais como o sucesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais. Essa inscrição, do qual problematizamos inicialmente, pode ser notada na entrevista abaixo, para situar um exemplo, recorrente quanto à urgência de inclusão:

Olha! pra mim, a educação inclusiva, ela precisa ser inclusiva, e não só no papel, a gente tenta, eu queria fazer muito mais pelos meus alunos, mas eu acredito que ainda é pouco, né, pra mim, educação inclusiva é uma interação social em todos os aspectos, em todos, em todos, em todos, desde o momento aqui em sala de aula, até em palestras, apresentações típicas deles [...] o que eu vejo é que as nomenclaturas vão mudando, mas as práticas continuam as mesmas. Então assim, a inclusão se for pegar pelo ponto de vista teórico, de que eles estão aqui numa sala multifacetada com pessoas que supostamente não tem deficiência nenhuma, ok, ela ocorre, mas quando a gente vem, e aí a gente vem pra cá, analisamos a fundo, eu não acho que seja uma educação inclusiva, eu acho que ela maquia bem pra quem está lá em cima e que

⁷⁰As entrevistas com as professoras foram realizadas por meio de gravação, portanto as falas transcritas, registradas aqui, apresentam marcas da oralidade das entrevistadas. Bem como, o registro escrito das pessoas surdas, por meio, do preenchimento do questionário.

⁷¹ (MENDES, 2006, p. 402.)

queira mostrar isso, eu acho que nós estamos caminhando (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

A questão sempre fundante é: de que inclusão se está referindo? Dentre a forma recorrente e que vislumbra uma parcialidade de sua realização e contribui para apreensões distorcidas quanto às práticas inclusivas na escola, muitas vezes, diz respeito apenas à presença do aluno na unidade escolar, no estar na mesma sala de aula com os ditos “normais”. Todavia, o professor que atua, diretamente, com o PAEE sente que a inclusão na prática deve ser muito além do ato de matricular ou mudar uma nomenclatura (MENDES, 2017).

Podemos considerar alguns pontos relevantes na fala da educadora, em relação a concepção de inclusão, a professora tem ciência que é um caminho a percorrer, de um objetivo a ser alcançado por meio da prática. Ela reconhece as mudanças nas nomenclaturas, entretanto, não as reconhece nas experiências dentro e fora da sala de aula. Além disso, a entrevistada compreende o espaço da sala de aula como multifacetado, ou seja, ambiente composto por estudantes, que mesmo sem deficiência, possuem peculiaridades distintas.

O próprio nome fala né, incluir, eu vou falar assim o meu entendimento enquanto ser humano, além do profissional, eu acho assim, que a inclusão é enxergar o outro e trazer o outro para o seu meio. É você ter empatia, é você trabalhar juntos, seguir juntos, né, porque nós somos criaturas, nós somos seres humanos. Não é porque uma pessoa nasceu com uma deficiência, ela tem que ser separada, ela tem que ser escondida, ela tem que ser excluída. Então a gente tem que ter amor ao próximo, empatia ao próximo (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

A professora da SRM sublinha a empatia como um conceito que dimensiona a inclusão, de uma correspondência humana, de “trabalhar juntos⁷²”. Para Sasaki (2002), as terminologias não envolvem, apenas, questões semânticas, mas, de maneira espontânea ou não, também, exteriorizam a segregação da pessoa com deficiência.

[...] O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje (SASSAKI, 2002, p. 01).

Em outro trecho, podemos subentender situações de exclusões vivenciadas pela entrevistada, não enquanto professora, mas como mãe de uma pessoa com deficiência.

⁷² Uma hipótese para esse ponto de vista da educadora, se colocando no lugar do outro, esteja associado ao seu filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fato que a fez pesquisar e estudar acerca da temática para apoiá-lo.

Experiências, alusivas da sociedade excludente, que a faz pensar em lugares diferentes, dois “mundos”, um para aqueles considerados dentro dos padrões da normalidade e outro, segregado, para os desiguais.

[...]Parece assim, quando a gente tem alguém na família, a gente sente ainda maior a necessidade de estar ali dentro desse mundo, aprender com esse mundo, eu vou falar assim, esse mundo, eu sei que o mundo é um só, eu falo assim, esse mundo no contexto da Educação Especial (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

E segue o seguinte depoimento de nossa entrevistada:

Inclusão, pra mim, além do processo de receber o aluno na escola, na verdade não só alunos com deficiência, né, não sei se eu vou saber explicar direito, né, como professora eu penso que é preparar a sala de aula e os alunos para receber o colega que tem alguma necessidade especial, precisa daquela interação aluno com aluno, professor aluno, da melhor forma possível, sem discriminação, sem deixar o aluno no canto, procurar incluir ele, né, com os outros alunos, interagir entre eles, fazer com que eles entendam que não é porque o coleguinha tem alguma deficiência ou alguma coisa diferente deles que seja diferente, que todos são iguais (Entrevista Fátima, professora da SRM).

No início do excerto, a professora chama atenção sobre a necessidade de “preparar” o ambiente escolar para receber os estudantes com suas distintas necessidades, com deficiência ou não. Isso é um ponto relevante, pois a perspectiva de organizar a unidade escolar para receber todos os estudantes com suas inúmeras singularidades é um desafio recorrente dos espaços escolares. Comumente, a escola se atenta ao preparo da instituição, apenas quando há o ingresso de um estudante com deficiência, em que as suas necessidades/privações são visíveis, por exemplo, a falta de audição, visão, locomoção, entre outras, demonstrando uma prática de adaptação e improvisação tanto de sua organização quanto de suas relações pedagógicas, sem falar da infraestrutura, permeada de reformas pontuais para atender a demanda.

Quanto a isso, cabe destacar que, mesmo com a deficiência “aparente”, ainda assim, há casos de não identificação do estudante, por parte dos professores, no espaço escolar, uma hipótese para isso é a ausência de comunicação entre todos da comunidade escolar. Situação como a mencionada foi registrada na Escola pesquisada, tanto no ensino presencial, quanto no remoto, devida à pandemia.

Quando eu cheguei as aulas já estavam em andamento, já tinha intérprete na sala, eu não sabia que eu iria pegar uma turma com Surdos, eu fiquei sabendo no mesmo dia que eu iria entrar na sala. Então, no primeiro dia não tive como preparar nada

diferenciado, não tinha preparado nada (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa)⁷³.

Eu fui descobrir bem depois que eu tinha uma aluna com deficiência na sala, quando eu fui fazer os lançamentos e, também, quando você entrou em contato comigo para gente fazer as entrevistas (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa)⁷⁴.

Retomando ao trecho da entrevistada, Fátima, professora da SRM, percebemos que, no decorrer do relato, ela restringe ao acolhimento do aluno com “necessidade especial”, evidenciando nele a sua diferença, contradizendo, assim, a sua concepção de inclusão que, “*não são só alunos com deficiência*”, que possuem particularidades.

Vale lembrar que a deficiência atrelada com o termo diferença é parte de todo um processo histórico, sendo a disparidade manifestada no indivíduo, elemento de opressão e discriminação social, criado por uma sociedade moderna, composta por grupos dominantes e dominados, que exige corpos eficientes e produtivos (PICCOLO, 2012).

Posteriormente, ao final do relato, a entrevistada reitera que “*todos são iguais*”, suprimindo, assim, a necessidade de fazeres desiguais para se chegar à igualdade, essa na perspectiva de justiça social. Em relação às políticas educacionais que fomentam a igualdade, Azevedo (2013, p. 140) salienta:

*Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber. Dessa forma, se a escola (ação educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão.*

Quanto a isso, uma das entrevistadas refere ao conceito de inclusão como campo dos direitos sociais, em que muitos defendem direitos iguais/justos para todos, todavia, com atitudes que levam às injustiças, não considerando práticas que venham suprir as diferenças e o respeito às individualidades (VÍLCHEZ, 2018).

Para mim a educação inclusiva é aquela onde os direitos dos alunos sejam realmente iguais. Todo mundo fala, ah! os direitos são iguais para todos, mas não é assim que funciona, né, para que esse direito aconteça em igualdade para todos, independente de alguma deficiência ou não, esse ambiente ele tem que proporcionar um aprendizado de maneira geral. E não é inclusão, Mariana, o que eu vejo que tem acontecido (Entrevista Laura, professora pedagoga)

⁷³ Período de aulas presenciais.

⁷⁴ Período do ensino remoto.

Com base no primeiro Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, 1948), a entrevistada, salientou, implicitamente, a importância de uma reestruturação no ambiente escolar, já que na sua visão não é proporcionado um ensino que, de fato, atenda a todos, considerando suas desigualdades. Destacamos que uma parte no PPP da Escola versa sobre o ambiente educacional ser composto de direitos e deveres iguais para todos, para tal considera a flexibilidade em adequar-se para atender o aluno (SEDUC, ESCOLA ESTADUAL, PPP, 2021).

Ainda abordando a temática da inclusão temos como elementos de análise, as concepções dos entrevistados sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Olha! se funcionasse a PNEEPEI iria ser maravilhoso, mas assim, eu acho que não deu muito certo, porque, a gente tem colegas que diz, eu não fiz educação especial eu não estou preparada eu não quero, eu já ouvi isso, [...] (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Na maioria das vezes eles não são inclusos realmente dentro da sala de aula, na maioria das vezes não acontece, a gente vê, né [...] então assim, muitos não trazem o aluno. Existem profissionais maravilhosos que se dedicam que incluem a criança, né, dentro da sua área de atuação, [...] A gente vê que a maioria não enxerga isso ou, às vezes, não quer enxergar também, né, porque sabe que o aluno tá ali, o coordenador, a gestão avisaram, chegou lá e mostrou o laudo, explicou: Olha! o aluno apresenta esse laudo, né, tem essa deficiência, então eu acho, que era o momento de enxergar, mas a maioria não trabalha na perspectiva da inclusão (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Nesses trechos, há pontos relevantes a se considerar no tocante à formação de professores: é possível inferirmos no primeiro relato, além da crítica a PNEEPEI, de que “*não deu muito certo*”, a formação precária dos professores e a organização de uma escola fragmentada, “professores da educação especial” e “professores da classe comum”, estes se autoconsideram “não aptos” a lecionar para o PAEE. No que se refere a essa “não aptidão”, as pesquisadoras Zanata e Mendes (2008, p. 02) frisam que:

O saber fazer do professor da classe comum está estreitamente ligado ao saber fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula. Portanto, todo o planejamento do professor está voltado para este alunado, que se encontra dentro do estipulado padrão de normalidade social.

É preciso lembrar que esses compartimentos criados dentro dos espaços escolares é fruto de uma sociedade moderna, historicamente dividida em classes sociais, e com vistas a

beneficiar as esferas econômicas. Freire (2020, p. 190) destaca que “na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder”. Dessa forma, as próprias formações de professores, com estratégias taylorizadas, fortalecem o distanciamento entre os sujeitos, criando as categorias “aptos” e “não aptos”, impossibilitando debates significativos no âmbito educacional, entre eles, o distanciamento da teoria e prática, como podemos observar no relato da professora “*se funcionasse a PNEEPEI iria ser maravilhoso*”. Quanto às capacitações docentes, provenientes dos moldes tayloristas⁷⁵, Kuenzer (2002, p. 8) salienta que “[...] promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola”.

Dessa forma, essas capacitações fragmentadas suscitam no espaço escolar a concepção médica da deficiência, em que primeiro o estudante deve passar por uma avaliação clínica, para ter direito ao atendimento educacional especializado. Antes do ingresso na escola, o estudante já é estigmatizado dentro de um grupo, este representado pelos alunos com deficiência, com laudo⁷⁶, que no contraturno frequentarão a SRM, grupo do “mundo da educação especial”.

Nessa perspectiva, os que não se enquadram nos padrões de normalidade, são encaixados no grupo daqueles que possuem algum desvio, este, por sua vez, se tornam pacientes. Quanto a esse aspecto, Piccolo (2012, p. 40) ressalta que “é sobre a senda destas relações que será trabalhada e conceituada a deficiência nas sociedades modernas: um problema de ordem e derivativos médicos, déficit intelectual que apenas pode ser remediado mediante desígnios clínicos e terapêuticos”.

[...]tenho aluno que tem baixa visão, não tem laudo, e, às vezes, a Escola manda, né, a gente atender, e aí, já que eu tô lá, né, atendo também. Hoje conseguir um laudo não é fácil, é difícil, e os pais, muitas vezes, são mal informados, às vezes, nem sabe como ir atrás dessas coisas, de conseguir um laudo, né [...] tem outros alunos na Escola que teria que estar participando da sala de recurso, mas não tenho o laudo. E a SEDUC foi muito específica, esse ano, que não era para atender aluno que não tivesse laudo (Entrevista Fátima, professora da SRM).

⁷⁵ “[...] tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção” (KUENZER, 2005, p. 1).

⁷⁶ O laudo médico, conforme o orientativo emitido pela SEDUC, não é requisito obrigatório para ter o direito ao AEE. O documento especifica que a avaliação pedagógica, feita pelo professor do AEE, professor da classe comum e coordenador da unidade escolar, em colaboração com a família, é suficiente para que o estudante receba tal atendimento.

Ainda sobre a inclusão que ocorre nas classes comuns, um relato feito em um dos questionários enviados aos Surdos, desse estudo, chamou a atenção, a participante da pesquisa discorreu sobre as dificuldades enfrentadas quando estava inserida nas salas de aula “ditas” inclusivas.

Na verdade, eu não conseguia acompanhar em todos dos conteúdos que a professores passava na sala de aula com outros alunos ouvintes, teve algumas disciplinas eu sempre tive muita dificuldade de entender até precisava se expressar do meu entendimento não tinha, nem tinha integração no ensino aprendizagem com os professores nada, só copiava as respostas, também os opiniões dos outros para responder em igual, [...] A acessibilidade só funciona na teoria, na prática os Surdos sofrem muito, por isso até percebi eu não me evolui e não deram uns bons resultados dessa prática e bem da sua realidade (Questionário Cecília⁷⁷, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Temos, aqui, um marcante ponto de vista da inclusão, na prática, de alguém que a vivenciou nas várias etapas do ensino, afirmando que seu desenvolvimento educacional foi insatisfatório e se reconhecendo enquanto sujeito oprimido dentro da sala de aula idealizada para o ensino de ouvintes. Quanto a isso, Freire inquiri que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (2020, p. 43).

Para Mendes (2006), uma das razões do insucesso das ações políticas de inclusão escolar promovidas pelo MEC, é justamente não “dar voz” para quem passa, diariamente, pelos percalços de uma sociedade dita “inclusiva”.

Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores⁷⁸ de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços (MENDES, 2006, p. 400).

Quanto a se atentar à opinião dos educadores, destaca-se outro relato, de uma participante da pesquisa que vivenciou a sala de aula sob duas visões, como tradutora/intérprete de Libras e, atualmente, como professora regente da turma. A professora salientou a falta de interação professor-aluno e aluno-aluno com o estudante Surdo, quando realizava a mediação da comunicação na classe comum.

⁷⁷ Mestre em Educação, concluiu o ensino médio com 20 anos de idade.

⁷⁸ Termo em desuso.

Vou te relatar o que me aconteceu quando eu atuava como intérprete de Libras, numa outra escola. Eu tinha o aluno Surdo na sala, né, e professor nenhum se dirigia a esse aluno. A escola conhecia o aluno Surdo como meu aluno, eles não me identificavam como intérprete, o aluno não fazia parte do restante da sala, ele não era aluno do professor regente, ele era um aluno com uma professora no canto, e isso para mim não era inclusão, porque não havia interação professor-aluno e nem aluno com aluno [...] Para que essa inclusão aconteça, esse aluno com deficiência, o direito de aprender dele tem que ser, realmente, igual aos dos outros, uma coisa que não é. Então assim, eu sofria muito de ver que o aluno dentro da sala ele não era incluído como o aluno daquela turma, ele era o meu aluno (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Relativamente a isso, Acosta (2016) ressalta que para a reconstrução de uma democracia comunitária, todos devem ter seu lugar de fala, afinal, somos sujeitos constituintes de uma comunidade e não seres isolados.

É importante sublinhar que os Surdos, considerando todo o percurso histórico ao longo dos séculos marcado por imposições ouvintistas, são privados de dizer a sua palavra, assim, percorrem na sociedade como diferentes e sujeitos invisíveis, tendo o seu lugar de fala ocupado/prescrito por outros. Freire (2020, p. 108-109) destaca que:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Posto isso, entendemos o direito de ser diferente na sociedade, tendo a dialogicidade como base. A diferença, aqui, é apreendida como prática humanista em que proporcionará ao Surdo dizer a sua palavra e, conseqüentemente, ganhar “significação enquanto homens”⁷⁹ e visibilidade.

A professora Izabel Maior (2016) salienta que “o Brasil está entre os países que têm as melhores leis e decretos para as pessoas com deficiência, mas não as melhores práticas e ações”⁸⁰. É o que encontramos, nos trechos expostos anteriormente, mais uma vez, a inclusão acontecendo apenas na teoria. Pletsch (2014, p. 19) destaca que “a história da Educação Especial brasileira ilustra claramente o descompasso entre o avanço das legislações desde a sua institucionalização e do seu não cumprimento”. Deveras progredimos em teorias, todavia com morosas práticas na escola e nas formações de professores que continuam seguindo moldes tradicionais de ensino. Capellini e Mendes (2008, p. 104) sublinham que “mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer”.

⁷⁹ Freire (1987, p. 109).

⁸⁰ Café filosófico programa de reflexões produzido e realizado pelo Instituto CPFL, cujo tema, no dia 19/06/2016, se direcionou para deficiências e diferenças, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>.

Por todo o exposto até aqui, percebemos que o impasse não está na elaboração de novos documentos, decretos e leis, mas sim, na aplicabilidade desses. Aliás, o próprio modelo educacional vigente se configura para que tais legislações estejam “divorciadas da práxis”⁸¹, sendo assim, este modelo atende ao mercado de trabalho com vistas a “formar” trabalhadores para manter a égide do capitalismo (KUENZER, 2002).

Posto isso, para que haja o cumprimento de tais legislações se faz necessário, primeiramente, conhecê-las e estabelecer estratégias para sua execução, mesmo que sejam em pequenas ações, todavia na perspectiva de uma educação emancipatória, em que os sujeitos não condescendem com a realidade a qual estão inseridos, mas de forma crítica buscam transformá-la (FREIRE, 2020).

Sendo assim, para que haja cumprimento de tais legislações, se faz necessário, primeiramente, conhecê-las e estabelecer estratégias para sua execução, mesmo que sejam em pequenas ações. Nas escolas, há um importante norteador para que essas ações advenham, o PPP. Ao encontro disso, Mantoan (2003, p. 35) evidencia que:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

Isso posto, é importante ressaltar a participação de todos da comunidade escolar, na elaboração do PPP que conduzirá as metas a serem alcançadas dentro da instituição. Mas, será que, de fato, a construção deste documento, perpassa por todos? Sobre o PPP da Unidade Escolar, das professoras entrevistadas, apenas uma das professoras da SRM relatou participar do processo de elaboração.

No ano passado não houve alteração no PPP. Então, não houve contribuição. Nesse ano estaremos fortalecendo essa ação (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Não conheço, pois do tempo que estou nessa escola, essa construção não é no coletivo (Entrevista Laura, professora pedagoga).

⁸¹ (KUENZER, 2002, p. 3).

Não, nunca participei da elaboração desse documento, uma vez que a gestão faz a modificação anual sem consultar o corpo docente da escola (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

À vista disso, a escola precisa estar pautada em uma nova reorganização, em que todos sejam responsáveis pela inclusão, sejam eles PAEE ou não. Essa responsabilidade não deve ser, somente, do professor especialista ou de outros profissionais como o intérprete de Libras e auxiliares de turma. Na teoria, os papéis estão bem definidos, mas na prática não é bem assim que acontece. Nessa perspectiva, Mantoan (2015, p. 54) afirma que:

Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia, na rotina de trabalho. Somos, por certo, bem pouco sinceros conosco mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e, sobretudo, com os nossos alunos!

Ao abordar de quem é a responsabilidade para acontecer a inclusão no ambiente escolar, dever de todos, a gestão aparece em um importante papel, assumindo uma conduta de liderança, favorecendo, assim, todo o processo inclusivo. A gestão não mais se limitará naquela função de “fiscalização” de monitorar tudo, em que, na maioria das vezes, ficam em suas salas fechadas, em serviços administrativos e atendimento aos pais, sem participar do que está acontecendo dentro das salas de aula. Na inclusão, é fundamental, uma gestão participativa (MANTOAN, 2015). Disso, temos os seguintes elementos apresentados pelas entrevistadas:

Eu penso que todos são responsáveis, né, a começar da gestão, o professor e os colegas de sala porque se não houver a participação de todos, o engajamento de todos, um esforço coletivo, essa inclusão não vai acontecer (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Além do Estado, a SEDUC, né, eu acho muito, muito mais importante a escola mesmo, direção, a gestão, né, professores, é a escola como um todo (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Toda a escola, o nome é a escola, a escola somos todos nós, desde o porteiro, né, se tiver, até a merendeira, a faxineira, todo o corpo escolar, né, então assim, tem que ter todo um reajuste no PPP da escola sobre a parte que envolve a educação inclusiva para que haja o envolvimento de todos (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Olha! eu acho que uma parte fundamental tem o professor, lógico sempre a figura do professor, é importantíssima mas a gestão da escola, também, quando eu falo gestão, eu falo da engrenagem completa, eu falo ali da sala de recursos, eu falo da coordenação, eu falo direção, eu falo de todo mundo, porque se a gestão não abraça as ideias e se ela não proporciona, nada vai pra frente, uma coisa você pode querer, ele, o professor, luta, ele faz, mas não faz do jeito que ele gostaria de fazer (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

Algumas das entrevistadas apontaram a responsabilidade da SEDUC, do governo e reestruturação do PPP da Escola para a inclusão escolar. Dessa forma, concordam que seja necessária a reestruturação de todo o espaço escolar para estar de acordo com os novos preceitos de práticas inclusivas (MATOAN, 2015; MENDES, 2017).

Uma das professoras fez uma interessante comparação entre um trabalho envolvendo toda a equipe escolar e uma engrenagem, para obter o sucesso da inclusão, que funcionando bem todas as “peças” o trabalho fluirá. Ao falarmos de inclusão, o caminhar não pode ser solitário. Quanto a isso, Mantoan (2015, p. 17) destaca que “só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

Assim, como não problematizar as relações necessárias quanto à colaboração em um todo orgânico? Na especificidade do que estamos tratando, cabe ainda perguntar: é realizável como uma prática organizadora entre os professores da sala de aula comum e os da SRM?

Antes de abordarmos, propriamente, a temática do modelo do ensino colaborativo, conversamos sobre a parceria existente entre as professoras da sala de aula comum e as professoras da SRM.

Então, no começo do ano foi até falado, né, pra gente sentar com as professoras da sala de recurso para traçar essas estratégias, o que deveria ser feito, mas aí veio esse ano diferenciado, nós não tivemos essa oportunidade realmente de sentar e dialogar (Entrevista Daniela, professora de Língua Portuguesa).

Depende do que se entende por parceria, porque, assim, se parceria só for eu produzindo, só eu, e o professor da sala de recurso não produz nada e só cobra o que eu tenho que fazer, isso para mim não é parceria [...] (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

Foram apresentadas as professoras da sala de recursos numa reunião, de uma forma geral, fulana é professora tal período e fulana é tal período. Então, a gente conhece porque é colega de trabalho, mas falar que foi desenvolvido algum trabalho junto, alguma parceria, não (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Com dois ou três professores a gente trabalha em parceria, que eles me dão mais abertura, né, eu não posso chegar e impor as coisas, né [...] (Entrevista Fátima, professora de SRM).

Lembramos que essa parceria entre esses professores é de extrema relevância no processo de inclusão escolar, além de estar descrita no Orientativo da SEDUC/MT e nas Resoluções CNE/CEB e CEE/MT, expostas no capítulo anterior. Durante as observações, e nas entrevistas, se apreende um certo desconforto e desconhecimento quanto às atribuições de cada

professor. Cabe salientar que a função do professor especialista que atua na SRM consta no Orientativo divulgado pela SEDUC.

Ah! isso não é função do professor da sala de recurso, a professora de lá é um amor de pessoa, mas foi o que mais ouvi este ano, que isso não era função dela [...] Se você me perguntar qual o dia que eu sentei com a professora da sala de recursos, eu te respondo nenhum, nesses três anos, eu não estou dizendo que a professora da sala de recurso não é competente, eu vejo as coisas muito em compartimentos e ao meu ver o ensino colaborativo não é em compartimento (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

Destaca-se, aqui, uma das atribuições do professor do AEE descritas no Orientativo da SEDUC/MT:

III - produzir, bem como, orientar a produção de materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis (SEDUC/SUDE, 2021, p. 12).

As atribuições bem definidas de cada um que compõe o ambiente escolar é fator importante, todavia não deve ser determinante, considerando que não podemos pensar no ensino de forma fragmentada e dissociada de suas relações fundamentais, as necessidades dos sujeitos no campo de suas relações sociais, culturais e histórica – a sua historicidade –, do movimento entre sua construção coletiva e pessoal, de sua realidade objetiva e subjetiva. Sendo assim, as funções estabelecidas nos documentos orientativos não devem ser um impedimento para a não realização de ações colaborativas ou tarefas que não “competem” ao cargo ocupado.

Referente à ausência de um trabalho em conjunto entre as participantes da pesquisa, as professoras relataram alguns motivos que impedem a colaboração, entre eles, o atraso na abertura do cargo pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC), geralmente, as aulas iniciam e depois é atribuída a função de professor da sala de recursos. Durante as aulas remotas⁸² não houve contratações para este cargo.

A função da sala de recursos não é autorizada, assim, logo de início, entendeu! [...] Então, só estava funcionando a sala de aula no ensino remoto, a sala de recursos só foi começar a funcionar no mês de março, então, foi bem depois, né, porque assim, geralmente, no ensino presencial, quando o professor da sala de recursos assume a função e é apresentado, aí já vai interagindo, né, com os professores daquelas turmas que têm estudantes com deficiência [...] Nós, professoras da sala de recursos, este ano, fomos apresentadas em reuniões remotas de forma geral, pelo meet, pela gestão (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

⁸² O período das atividades pedagógicas sob o formato remoto ocorreu de 2020 a 2021 em razão da pandemia da Covid-19.

Por conta da pandemia, só foram contratadas as professoras da sala de recurso quando o Governo, realmente, decidiu que as aulas retornariam, porque, até então, como não estava tendo aula presencial, eles achavam desnecessário a sala de recursos (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Outra razão exposta pelas participantes, que dificulta o trabalho sob a perspectiva colaborativa, é o excesso de carga horária dos professores da classe comum que, na grande maioria, atuam em mais de uma rede escolar como forma de garantir condições financeiras mínimas para a manutenção da vida, comprometendo o tempo da vida pelo tempo de trabalho, intensificando este, e impedindo de estabelecer um planejamento pedagógico mais rigoroso e orgânico com as necessidades educativas fundamentais.

Sendo assim, não há tempo disponível para que estes marquem, periodicamente, um momento de encontro. Além disso, quando estão na Escola acabam envolvidos em outras atividades provenientes do cargo.

[...] Eu penso, que é o tempo, você tem que ter um horário específico, colocar, até no horário do professor, lá no calendário, o dia, que esse para esse professor é reservado pra isso, vir para escola para conversar, para interagir, pra trocar experiência, especificamente, para aquilo. Porque você tem no papel, vamos fazer, mas não marcou, não deixou, aí tem reunião, tem curso, tem aula, tem apostila, tem aluno para atender, e aí vai passando, porque, assim, é prioridade, mas se não marcar no seu calendário, na agenda, o seu horário para aquilo, não acontece (Entrevista Daniela, professora de Língua Portuguesa).

Infelizmente, o contato com os professores é muito pouco, Mariana, muito pouco, até por conta dessa questão de horário, a maioria dos professores têm dois vínculos de trabalho, a maioria trabalha no Estado e no Município, aí contando a carga horária deles, eles têm que cumprir 30 horas no Estado, mais 24 horas no Município, faz as contas, 54 horas por semana, não sobra tempo para nada, você nunca acha, é muito raro hora disponível. O professor tem que tirar tempo, de onde não tem, se quiser trocar ideia para alguma coisa com a gente da sala de recurso (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Não tem um horário específico para sentar com os professores da sala de aula comum, não tem um cronograma fechado acerca disso, até porque é complicado os horários da gente aqui, de encontro, sabe! Então, têm professores que estão de manhã e de manhã eu não estou aqui na escola, eu estou trabalhando no Município. À tarde, alguns que eu consigo ver, a gente vai conversando, então assim, não é uma forma organizada, por cronograma não. É até difícil, porque muitos estão em outra rede, também, aí tem esses desencontros, né (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Este momento de encontro/diálogo também consta no Orientativo da SEDUC/MT como uma das atribuições do professor do AEE.

VIII - Estabelecer canal de diálogo permanente com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (SEDUC/SUDE, 2021, p. 12).

Outro motivo apresentado, dessa vez pelas professoras da SRM, para a ausência de colaboração, é a falta da procura por parte de alguns professores da classe comum. As professoras da SRM relataram que se colocam à disposição, entretanto, são poucos os professores que dialogam com elas para sanar possíveis dúvidas ou, até mesmo, buscar sugestões de materiais para os estudantes PAEE. Salientaram que quando existe certa “intimidade” é mais fácil acompanhar de perto o trabalho realizado nas salas de aula comum, já que uma de suas atribuições é, justamente, “a visita *in loco*”, no mínimo quinzenal, prevista no Orientativo da SEDUC/MT.

Alguns professores interagem, outros a gente tem que procurar eles, né, até para perguntar do aluno, como que o aluno está em sala de aula, mas assim, a grande maioria, não procura, aí assim, a gente que tem que estar procurando, né, aí pergunta se precisa de algum auxílio em alguma atividade, adaptações, né [...] então, assim, a gente tem que estar buscando, né, a maioria dos professores [...] Mas assim, muitas vezes, a gente conversa pelo whatsapp e têm algumas professoras que me procuram, né, e aí fala, o aluno assim tá com tal dificuldade, o que que você acha, que sugestão que você pode me dar (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Sempre eu que procuro os professores, né, eu ligo para eles, eu vou lá no horário de aula, na sala deles, bato na porta, ele vem, aí eu pergunto, como é que tá o aluno, o que ele acha disso, daquilo, aí a gente troca umas ideias, mas, se eu quiser falar com eles, eu tenho que fazer isso, eu tiro um dia, vou lá na escola e vou de porta em porta, bato na porta, chamo professor e converso com ele, um pouquinho, também, né, porque ele tá dando aula, não posso atrapalhar ele também, muito (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Mediante as entrevistas com as professoras, é possível depreender uma relação de colaboração de pouca intensidade e não orgânica, seja pelo excesso de carga horária, vínculo de trabalho em mais de uma rede escolar e, até mesmo, falta de maior aproximação entre os profissionais envolvidos com o PAEE, para obterem afinidade e confiança, bases fundamentais para a proposta do ensino colaborativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Apesar de, entre a maioria dos professores, não ocorrer ações colaborativas, as participantes do estudo reconhecem a necessidade e benefícios e situam seus alcances:

Sem dúvida, elas (professoras da SRM) têm o conhecimento, né, sabe o que se deve ser proposto, tipo de atividade, têm mais experiência, a gente vai aprendendo no caminhar, não tem uma receita pronta, então, seria bem interessante. Foi a ideia no começo, nós tivemos reunião com a coordenação e direção, foi falado sobre isso, pra sentar pra ela passar, a gente interagir, trocar ideias e tal, mas, como eu te disse, este ano não tivemos este tempo, este momento de fazer, de colocar na prática (Entrevista Daniela, professora de Língua Portuguesa).

[...]Então assim, ainda, a gente tem esse desafio muito grande, principalmente, com os professores por área, não tem um horário específico para sentar com os professores da sala de aula comum, não tem um cronograma fechado acerca disso.

[...] eu acredito assim, seria possível, a parceria, com a grande maioria, né (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Se acontecer essa parceria, nós iríamos conseguir avançar mais, né, porque daí estaremos falando a mesma língua, porque eu penso assim, muitas vezes, o tempo da sala regular não é tempo suficiente para criança aprender e se ela sai daqui e vai lá na sala de recurso ela tem uma continuidade disso, ela aprenderia melhor [...] é aquela história, duas cabeças pensam sempre melhor, muitas vezes você tem uma ideia, você comenta com alguém, no momento do seu planejamento, a pessoa tem um outro olhar, então, pode ser algo muito melhor do que aquilo que você pensou, e isso, assim, aqui comigo não aconteceu (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Nesse último trecho, observamos as vantagens do ensino na perspectiva colaborativa para a própria formação do professor, em que algo pode ser proposto ou melhor desenvolvido com a colaboração do outro (VYGOTSKY, 2007). O que aponta também na proposição de orientações teórico-metodológicas de qualificações profissionais, mediante formações teórico-metodológicas não fragmentadas, dentro da realidade escolar e no movimento entre as necessidades priorizadas pelos seus sujeitos e ações colaborativas, sob uma perspectiva orgânica, com nexos entre as realidades vivenciadas em suas relações múltiplas, conectadas às demandas singulares e coletivas dos sujeitos alunos.

Logo, trazer a cultura da colaboração para o ambiente escolar vai além de todos se tornarem amigos e mesmo com um trabalho colaborativo corre-se o risco de não acontecer a inclusão (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Na proposta do ensino colaborativo, os professores da classe comum e da educação especial precisam estar cientes de suas responsabilidades dentro do processo educacional com todos os estudantes, devem estar abertos e dispostos ao diálogo em grupo, visando a resolução de conflitos e problemas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Durante as entrevistas, as professoras relataram não ter conhecimento sobre o ensino colaborativo, porém, algumas expuseram a sua opinião quanto ao que poderia ser, além disso, manifestaram interesse em saber mais a respeito dessa concepção de ensino.

O ensino colaborativo não seria já esse apoio que é dado com uma pessoa na sala de aula com a gente, por exemplo, os intérpretes de Libras (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

Enquanto não há um trabalho que possa ser qualificado sob uma ação colaborativa entre as professoras, podemos sublinhar que algumas dimensões de colaboração ocorrem com intérpretes de Libras, que além de serem os mediadores na comunicação entre os Surdos e ouvintes, contribuem com as professoras, tanto da sala de aula comum, quanto da SRM, mas sem organicidade, não integradas com o processo de ensino. Quando abordamos sobre o ensino

colaborativo, nos referimos à presença do professor da educação especial na sala de aula de comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Essa proposta de ensino é desconhecida pelas professoras inquiridas.

Penso que ensino colaborativo vem de colaboração, tipo uma família, cada um tem uma função, atividades são delegadas, um exercício algo para se fazer e todos participam, por exemplo, eu passo o que eu sei, você me passa o que sabe, dessa maneira (Entrevista Daniela, professora de Língua Portuguesa).

Conhecer eu não conheço, nunca ouvi, mas, eu acho, que seria sonho de todo professor, né, porque como vem do termo colaboração, eu acho que se houvesse colaboração de todas as partes o ensino seria melhor, né, o nosso trabalho, ele poderia render muito mais, né, [...] (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Vários trechos do diálogo são reveladores quando mergulhamos nas práticas educativas inclusivas que explicitam inexoravelmente relações fragmentárias e parceladas, sob a perspectiva da estratégia taylorista. Todavia, dos entrevistados, dois deles chamaram a atenção, referente a um dos poucos trabalhos realizados sob a inscrição da colaboração. As professoras da SRM, mesmo sem ter conhecimento do ensino colaborativo, aplicaram a filosofia de trabalho dentro da sala de aula comum, com professores que tinham mais afinidade.

Teve uma vez com a professora de matemática, em 2019, na época ela me procurou, né, e aí ela falou que estava sentindo dificuldade, muito grande, assim, na questão de trabalhar divisão, multiplicação, tanto é que teve um dia que eu pedi para assistir a aula dela, aí eu entrei na sala, aí eu fiquei lá, ficou eu, a intérprete e a professora regente na sala. Aí, teve um outro dia, também, [...] coloquei a cadeira próximo aos Surdos, né, e fui ali ensinando, trabalhando com eles ali mesmo na sala. Então aí, deu certo, foi muito bom essa experiência, fiquei dois dias nessa sala de aula participando lá com eles e vendo as dificuldades deles. Então, olha só! eu participei, né, de certa forma, do ensino colaborativo, né, só que eu não sabia que tinha esse nome (risos) (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Com os dois, três, professores que eu tenho mais intimidade eu já cheguei de entrar na sala e sentar lá, ficar observando, mas têm alguns professores, né, que não dá abertura pra gente fazer esse trabalho, é da porta para lá, da porta para cá, não. (risos). Na sala do Surdo mesmo eu já cheguei de entrar lá uma vez [...] (Entrevista Fátima, professora da SRM).

É possível percebermos nos relatos o primeiro nível do ensino colaborativo denominado estágio inicial, em que os diálogos ainda são bem limitados, com comunicação moderada e cautelosa na qual o professor da educação especial é visto como um ajudante, atuando de forma isolada na sala de aula.

Conhecendo um pouco sobre o que as entrevistadas entendem sobre a inclusão e ensino colaborativo e, também, suas dinâmicas de trabalhos desenvolvidas organicamente, dessa correspondência de reprodução taylorista e de uma inclusão divorciada da práxis, é fundante

situar o lugar do sujeito Surdo no campo das superações diante dos limites estruturais que imprime aos sujeitos irromper com a negações impeditivas de suas inscrições históricas e sociais: de conhecer as práticas com os estudantes Surdos, principalmente, em relação ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

6.2 A Libras e os estudantes Surdos: as vivências no plural e coerência para a Língua Portuguesa

Conforme Quadros (1997; 2005), ensinar o estudante Surdo vai além de adequar materiais e metodologias, é saber que o Surdo possui uma modalidade de comunicação e uma cultura diferente dos ouvintes. Sendo assim, é fundamental que essa cultura seja conhecida e respeitada no espaço escolar, colaborando, assim, para a formação de uma identidade que os aproxime dessa cultura.

Penso que cultura surda, é o costume do Surdo, porque assim como nós ouvintes temos as nossas tradições, aquilo que a gente conserva, aquilo que a gente gosta, aquilo que a gente acha certo, que nos convém, o Surdo, também, né, então, eles estão ali, sempre juntos, eles tentam, né, para mim, eles estão tentando, assim, viver melhor, aí eles têm a cultura deles, que são os encontros, eles estão sempre juntos, eles procuram ajuda um do outro, algo assim (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Então, acredito que seja um grupo de Surdos, né, então, a cultura pode ser dentro da cultura deles, ali, né, os modos de viver, o modo de interagir [...] envolve todo um contexto deles, social e histórico, tudo, né (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

[...] onde eles se juntam, debate sobre os assuntos, das ideias, as famílias dos Surdos, também, se envolvem, um momento de bate-papo entre eles, essas coisas, né, eu acho (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Sendo o Surdo um sujeito que dispõe de uma modalidade comunicativa visual-espacial, logo, conserva histórias e visões de mundo distintas da dos ouvintes. À vista disso, Felipe (2007) difere os integrantes da Comunidade Surda e os da Cultura Surda, dessa forma:

*[...] em uma Comunidade Surda pode ter também ouvintes e Surdos que não são culturalmente Surdos. Já a Cultura da pessoa Surda é mais fechada do que a Comunidade Surda. Membros de uma Cultura Surda comportam como as pessoas Surdas, usam a língua das pessoas Surdas e compartilham das crenças das pessoas Surdas entre si e com outras pessoas que não são Surdas [...] A diferença está no modo de apreender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas, a este *modus vivendi* está sendo denominado de Cultura Surda (FELIPE, 2007, p. 45).*

Entendendo o Surdo como sujeito sócio-histórico e de interatividades, ou seja, de *modus vivendi* que se produz e constituiu tanto pela cultura surda quanto pela dos ouvintes, a língua de sinais se compõe como sua primeira língua. Disso, sobre a especificidade de estudantes Surdos, Lacerda (2000) sublinhou que todo o processo de ensino e aprendizagem

para esses estudantes, deverá ser por meio da língua de sinais, a língua de instrução, no caso da comunidade surda brasileira, a Libras.

Posto isso, é imprescindível, além de previsto em Lei, a presença do tradutor/intérprete de Libras na sala de aula – este terá como função ser o mediador comunicacional entre o professor e aluno Surdo e alunos ouvintes. Mas, e o professor e os estudantes ouvintes? Também precisam aprender a Libras?

Eu acho que os professores da sala de aula comum tinham que ter um pouco mais de interesse, força de vontade, um ponto fundamental é o professor saber Libras, o professor tem que saber porque, assim, por mais que fala assim, não vou precisar aprender Libras porque tem um intérprete. O intérprete é ser humano, do mesmo jeito que o professor, pode chegar atrasado na aula, ele pode faltar um dia [...] por mais que ele não consiga passar todo o conteúdo, mas, pelo menos, explique que o intérprete não vem, né, [...] porque o que acontece, o intérprete faltou, pronto, fechou o mundo do Surdo, ele fica ali sem saber o que tá acontecendo, [...] se o professor souber o básico, poderá falar: olha! intérprete faltou. (fez em Libras) já é uma coisa, né (Entrevista Laura, professora pedagoga).

Já fiz curso básico e intermediário de libras, fiz de forma particular, né, por meio de um site reconhecido pelo MEC [...]Mas, assim, na verdade, onde eu aprendi mesmo foi com contato com eles, o pouquíssimo de Libras que eu sei, eu aprendi com eles, o convívio com eles é muito importante, né, em relação à prática [...]Às vezes, eu esquecia um sinal, perguntava como que era, às vezes, eu escrevia em português, para um que tinha mais vocabulário, e ele me falava como que era o sinal [...] (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Assim, conheço o suficiente para me virar, né, eu gostaria de aprender mais, de praticar mais, eu me viro bem, eu consigo passar mensagem, na sala de recursos não tenho intérprete de libras, né, então, é com a gente mesmo. Eu já trabalhei como intérprete de Libras e, também, tenho um sobrinho Surdo (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Não sei falar em Libras, fiz uma vez, tentei fazer uma vez um curso, mas meus dedos são duros. Porém, eu compreendo alguns sinais, na época, que eu tinha mais Surdos na sala, eu sabia bem mais, e, eu sei que é treino e quando eu me deparei com bastante Surdo na sala [...]no final do ano eu estava entendendo um pouco mais de libras (Entrevista Maria, professora da SRM).

Para os Surdos, a aprendizagem dos sinais, por parte dos ouvintes, vai além de aprender uma língua, é o respeito a sua diferença e interesse na sua cultura, fazendo com que se sintam parte do processo de inclusão na sala de aula (LACERDA *et al.*, 2013). Além disso, uma base fundamental para o bem viver, partindo de relações existenciais que podem ser compartilhadas, mobilizando novas chaves de leitura da realidade, promovendo-se como sujeito de realidade e imprimindo novas práticas de coletividade, crivadas de historicidades, como horizontes de relações humanizadoras.

Quanto a isso, os Surdos concluintes do ensino médio relataram a importância de os professores saberem Libras para aperfeiçoarem sua didática.

Professor precisar aprender Libras, porque fácil entender Surdo, conhece sua cultura melhorar didática do ensino (Questionário Miguel, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

[...] todos os professores precisam em saber a Libras, precisam em fazer os vários cursos sobre na área da educação dos Surdos, para ter fluência na Libras para atender os Surdos da escola e não só saber básico não, precisa mergulhar na comunidade surda para sentir na pele no mundo dos Surdos sobre estudos de culturais e estudo de Surdos [...] (Questionário, Cecília, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Professores aprender Libras é importante para que tenha acessibilidade no local, caso de urgente, saber pelo menos básico para passar informação (Questionário, Helena, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Surdo ficar na sala conversar só com o intérprete, sentir falta professor conversar explicar conteúdo para mim (Questionário André, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Quadros e Schmiedt (2006) salientam que a prática, a vivência, com o Surdo possibilitam uma melhor aprendizagem da Libras, já que os sinais se apresentarão dentro de um contexto. Logo, essa interação permitirá que o professor conheça e situa-se com o seu aluno, além de saber mais sobre a cultura surda e das temáticas que fazem parte do cotidiano dos estudantes Surdos. Sendo assim, poderá utilizá-las nas suas práticas pedagógicas, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa.

Quando eu trabalhei textos, já trabalhei temas livres, né, em que o Surdo, inclusive, que mora na fazenda, deu um show lá sobre a temática, né, de coisas relacionadas à fazenda e animais. Assim, eu tentava trabalhar aquilo que chamava atenção, então com esse estudante Surdo, que eu falei, se eu colocasse temas da fazenda, animais, era a vivência dele, né, então, era mais fácil para ele entender o texto (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

Foi possível perceber que as professoras da SRM, ao trabalharem na perspectiva da vivência do estudante, obtiveram resultado significativo no processo de ensino da segunda língua para os Surdos. Sendo assim, compreender a relevância dessas práticas e aplicá-las no cotidiano, seja na SRM ou na sala de aula comum, favorecerá a aquisição da Língua Portuguesa escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Destacamos que o espaço da SRM, nas escolas em que os estudantes Surdos concluintes do ensino médio estudaram, foi mencionado por eles, como fundamental para a apreensão da segunda língua. Cabe lembrar que tanto no ensino em Libras, quanto no ensino

de Língua Portuguesa, deve-se haver um planejamento em conjunto entre os profissionais que atuam no AEE, os professores da sala de aula comum e os professores de Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

Aprendia várias coisas na SRM, aprendi a como formar a frase correta em Língua Portuguesa, construir texto tive muitos conhecimento. Foi muito bom pra mim me ajudou muito (Questionário Helena, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Frequentava na sala de recurso da Assumu⁸³, que tinha todos os professores ouvintes, sabem Libras sim, me deram auxílio dos conteúdos que eu tinha algumas dúvidas das matérias das disciplinas da escola que eu estudava no ensino fundamental (Questionário Cecília, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Sala recurso, legal, professora libras e português aprender, imagem (Questionário André, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Como já mencionado, a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para os Surdos exige metodologias diferenciadas que levem em consideração aspectos culturais e informações visuais, dando preferência a textos que fazem parte do cotidiano deles (CAMPELLO, 2008).

Por incrível que pareça, deu mais certo trabalhar a gramática no texto deles mesmos, no texto que eles mesmos produziram. O primeiro texto proposto foi uma autobiografia, né, [...] teve um texto falando sobre tecnologia, sobre a questão de comunicação tecnológica, a questão da relação dos seres humanos, né, por meio das redes sociais, e deu certo com esse texto. Foi uma temática que chamou a atenção deles e ali eu consegui mostrar para eles, e aí, eu consegui fazer relação, né, com conteúdo que eu estava explicando com o cotidiano deles. [...] eu mostro para o aluno, que eu quero que ele entenda, que a gramática está lá no texto dele e eu quero que o Surdo entenda que a gramática, também, está no texto dele (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

[...] diferentes gêneros textuais, poesia, notícia, crônica, então assim, são variados, depende do dia, de como é trabalhado, da forma como é feito, (...) um tema que é relevante, eles participam, uma reportagem a mesma coisa, né, se eles se interessa [...](Entrevista Daniela, professora de Língua Portuguesa).

[...] livros de educação infantil para contar as historinhas para ele e ele vendo as figuras, então, ensinar Língua Portuguesa para Surdos, uma coisa assim, que dá certo, é, realmente, com material visual, se não tiver o visual, eu tenho dificuldade de ensinar (Entrevista Laura, professora pedagoga).

[...] associar o sinal com a imagem e, depois, escrever a palavra, né, transcrever para Língua Portuguesa era bem mais fácil, textos é complicado para eles. Deu certo trabalhar com jogos, também, ajudou bastante, mas no lúdico fica mais fácil para

⁸³ Associação de Assistência aos Surdos de Umuarama/PR.

eles. Eu imprimo muita atividade com sinal, com a palavra, materiais visuais (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

[...] é muito difícil para eles aprender a Língua Portuguesa. Geralmente, quando eu vou trabalhar a Língua Portuguesa, né, na sala de recurso, eles não ficam muito contentes não, torce a cara (risos) [...] Isso, falando dos pequenos, né, [...] eu percebi que trabalhar jogos, né, então, têm jogos de memória, alguns poucos jogos, né, que tem lá na escola, que trabalha objetos, alimentos, frutas, animais, essas coisas assim, coisas básicas, né. E aí, tem um material visual e os sinais, né, então, eu percebo que isso chama atenção do aluno Surdo (Entrevista Fátima, professora da SRM).

Um dos desafios que as professoras têm enfrentado é encontrar e elaborar materiais que dialogam com o conteúdo ministrado em sala de aula (MARINHO, 2015). Além de lacuna na formação docente para ensinar a Língua Portuguesa para os estudantes Surdos como segunda língua. Nenhuma das entrevistadas, durante a graduação, tiveram a disciplina de Libras na composição curricular da escola, pois, até então, ainda não era obrigatório este componente curricular nos cursos de licenciaturas⁸⁴.

Vale ressaltar que as pedagogas tiveram a disciplina de educação especial, entretanto, a base formativa ocorreu de forma generalizada e sem o movimento de intersecção com as experiências de inclusão nas escolas. Essa situação reforça o professor “não apto” por uma formação inicial de pouca incursão pela práxis da educação inclusiva, pelo menos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos Surdos, principalmente, referente à aquisição de vocabulário.

A universidade não prepara para isso, eu não fui preparada para isso. Na verdade, quando eu sai da universidade, eu achei que eu deveria entrar pra ela. E aí de cara, eu já comecei a trabalhar com educação de jovens e adultos, eu fui preparada para trabalhar com ensino regular, um tempo depois, pessoas com deficiência, passa mais um tempo, cinco na mesma sala com deficiência cognitiva e auditiva, e eu que tive que me adequar (Entrevista Maria, professora de Língua Portuguesa).

Eu acho que o maior desafio mesmo, é a falta de recursos, é o material pedagógico, tem pouco voltado para o aluno Surdo, para mim, este é o maior desafio e seria bom se tivesse mais (Entrevista Fátima, professora da SRM).

É difícil, mas não é impossível, né, eu creio que da minha parte, o que falta, eu preciso aprender mais Libras porque como eu fiquei muito tempo afastada sem sinalizar [...] e, assim, eu ter, realmente, o material necessário para ensinar porque se eu não tiver esse material, eu vou ficar só sinalizando, sinalizando, o aluno, para ele aprender, ele precisa da escrita, também, e como que ele vai aprender a escrita? não é só através da sinalização e datilologia. Eu tenho que mostrar para ele, né, então, um desafio é a produção desse material (Entrevista Laura, professora pedagoga).

⁸⁴ Decreto 5.626/2005 implementa a disciplina de Libras como obrigatória nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

[...] Não tem muito material, eu até solicitei agora porque veio uma verba, né, [...] assim, a gente faz adaptação porque libras é complicado. Tem atividades, principalmente, na área textual, a gente que faz adaptação, a gente que tem que montar atividade. Então, a gente não encontra algo assim, muita coisa pronta [...], tem que ir na internet, né, pesquisar, quebrar a cabeça e fazer adaptação do material, pesquisar ideias e vai montando o material imprimindo (Entrevista Fernanda, professora da SRM).

As professoras, na medida do possível, pesquisam e produzem seus materiais para uso em sala de aula, focando em conteúdos de acessibilidade, de um esforço espontâneo, que mobilize a associação com imagens, datilografia e sinais, quando em palavras soltas e pequenas frases. Já na produção textual, que é mais complexa, procuram abordar temáticas que fazem parte das vivências dos estudantes e, mesmo assim, por conta do vocabulário restrito, fazer com que produzam alguns parágrafos, exige tempo e uma correção diferenciada.

Esse é um desafio constante para os professores de Língua Portuguesa que exige vinculações e estratégias pedagógicas e mobilizações didáticas que vislumbrem a produção de materiais visuais, bem como formas de avaliação sob a perspectiva orgânica com as vivências dos sujeitos Surdos. Os Surdos entrevistados relataram a ausência de metodologias voltadas para o ensino de Surdos em sala de aula e o suporte dado pelos intérpretes no contraturno para o aprendizado da língua.

Ensinava normal, porém tivemos dificuldade em entender como era poucas horas fazia contraturno a intérprete explicava com mais calma e ajudava resolver todas nossas dúvidas. Professora junto com a intérprete corrigia as nossas tarefas para melhor entender o texto porque Surdo escreve diferente (...) Antes de aplicar os seus conteúdos, professor precisa preparar melhor para os Surdos, juntos com a intérprete de Libras vai construindo a estratégia para dar aula melhor para os Surdos (Questionário Helena, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Não me lembro muito bem [...] provavelmente, trabalhava com a mesma metodologia principalmente para os alunos ouvinte igual para trabalhar com os Surdos, mas nunca tive sucesso da minha evolução. Minha mãe sempre me ajudava a corrigir dos meus escritos por alguns momentos. Na faculdade, a minha intérprete que estudava comigo e também me ajudava muito para corrigir em vários das atividades para entregar o trabalho. Não tive professor ou professora que se importava com metodologias diferentes, posso até dizer que alguns deles nem se importava de verdade. Pois eu sofri bullying até de alguns professores e alguns alunos da faculdade também [...], mas infelizmente, não tínhamos uma metodologia estratégias própria para ensinar os Surdos (Questionário Cecília, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Tinha muitas dúvidas não entendia, minha intérprete explicar. Não tinha metodologia diferente, igual ouvinte. Precisa incluir uma metodologia diferente nas adaptações das atividades incluir a Libras nas gramáticas (Questionário Alice, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Professora não comunicar eu, minha amiga ao lado me ensinar eu aprendeu. Maior ou menos eu aprendeu texto em português intérprete ajudar (Questionário Miguel, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Didática Surdo não ter, professor ensinar ouvinte e Surdo igual, sem visual, difícil aprender, intérprete mostrar imagem [...] professor não Libras primeiro língua (Questionário André, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Cabe destacar que, ao falar em correção de textos de estudantes Surdos, requer dos professores de Língua Portuguesa, desprender dos consensos quanto ao lugar da língua portuguesa no campo da sintaxe e da semântica que regram o mundo dos ouvintes: exige um “novo olhar” na escrita produzida, avaliar a coerência em detrimento da coesão. Ao encontro disso, Salles, em conjunto com outros autores, salienta esse impasse na escrita dos Surdos, ressaltando que podemos ter um texto sem coesão, mas coerente.

[...] uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa idéia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência. Na verdade, esse raciocínio é equivocado [...] a condição básica do texto é a coerência (SALLES *et al.*, 2007, p. 34-35).

Em relação a essa temática, a professora de Língua Portuguesa fez o seguinte relato:

Eu, enquanto, professora de Língua Portuguesa, que tive que me adequar, até na hora de fazer a correção, que era um sacrifício para mim, o aluno não coloca uma preposição, uma conjunção, né. E o que que a gente quer, quer corrigir, quero uma conjunção. Aí, eu via a intérprete, levantava a mão e vinha, com todo jeito, me explicar que não era daquela forma, que a escrita do Surdo é diferente. E aí, eu pensava: Ai! meu Deus! eu não tô corrigindo como deveria [...] eu fiquei pensando, no que eu tinha aprendido na universidade. Nós trabalhamos, na universidade, um texto da Koch, que não tinha as conjunções, mas era um texto que tinha sentido. E aí, me veio a autora Koch que eu posso ter coerência, sem ter coesão, eu posso passar a mensagem, sem atentar para esses detalhes mínimos (Entrevista Maria, Professora de Língua Portuguesa).

Para Koch e Travaglia (2012, p. 62), mesmo um texto que apresenta palavras desconectadas, é composto de sentido, já que temos memorizado um esquema de situações referentes ao conhecimento de mundo. Sendo assim,

[...] as palavras do texto vão ativar tal esquema, que será posto em funcionamento para permitir-nos a compreensão do texto. Assim, a sequência aparentemente caótica de palavras vai “fazer sentido” para qualquer um de nós e seremos levados a considerar o texto como coerente.

Diante do exposto até aqui, percebemos que a maioria dos professores não se sente preparado, “não aptos”, para atender de forma satisfatória aos estudantes Surdos. Estes, por sua

vez, expõem as dificuldades enfrentadas e a disparidade entre a teoria e a prática nas salas de aula comum. A questão é: nesse contexto, a aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas é suficiente para que os Surdos lidem com situações diárias que o idioma exige? Disso, vejamos algumas posições dos sujeitos Surdos, participantes da pesquisa.

Depende da situação se for palestra, aula e reunião eu tenho dificuldade em entender o assunto aí necessito intérprete de Libras (Questionário Helena, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Então ter pouco conhecimento que precisava aprender mais (Questionário Miguel, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Português escrever muito difícil entender ir lugar banco, loja, médico, intérprete junto ouvinte não saber libras escrever não entender (Questionário André, estudante Surdo concluinte do ensino médio no Município).

Saber pouco português escrever às vezes ouvinte entender ou não (...) ouvinte escrever eu não entender o que significar (Questionário Alice, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Penso muito importante de ter conhecimento da língua portuguesa para nossa vida para ter independência nossa vida com essas diárias sempre temos, eu sei é muito difícil de lidar com essa vivência nossa vida agora e até nós sofremos em vários episódios das dificuldades maior é na comunicação da Libras. [...] da minha experiência que eu não gostava de aprender a língua portuguesa, sempre sofria muito, não tinha interessa em aprender, depois mais tarde quando eu entrei na universidade do meu emprego de ser professora de libras que eu passei no concurso percebi que eu me prejudiquei de verdade, porque sei é muito importante de saber escrever muito bem da língua portuguesa, naquela época não tive uma oportunidade de aprender esforçar para escrever mais da prática da língua portuguesa até agora essa é o meu maior desafio em cada dia sempre aprendendo língua portuguesa. Mas espero que eu não desisto com essa dificuldade. Pois eu sofri bullying, preconceitos por causa da língua, minha surdez, também alguns alunos da escola dos ouvintes me zombavam do meu jeito de Ser Surdo, da minha escrita da língua portuguesa errado eles me zombavam também (Questionário Cecília, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Vale sublinhar que a participante da pesquisa, Cecília, foi a única estudante surda que estudou em uma escola bilíngue nas primeiras séries escolares. Essa situação proporcionou a ela uma base melhor de compreensão e escrita da Língua Portuguesa, sendo possível perceber maior facilidade no desenvolvimento das respostas em relação aos demais estudantes Surdos. No entanto, destaca-se em seu relato que, mesmo com o apoio diferenciado em um espaço bilíngue, ainda assim, a participante avalia seu processo de aprendizagem em Língua Portuguesa como um grande desafio, mencionando, inclusive, situações de preconceito quanto ao seu uso.

Embora, o português não seja minha língua nativa como da primeira língua materna, quando eu era criança mesmo todos profissionais professores ouvintes e Surdos me orientando me tendo Libras como minha língua e também orientou da minha mãe para fazer isso, a língua portuguesa ainda é difícil pra mim para em cada dia sempre até hoje [...] A Língua portuguesa muito complexa, quase que infinita, e na abordagem e aprendizado em Libras não foi suficiente pra eu aprender, ainda tenho muitas dúvidas sobre língua portuguesa, mas nunca deixo de aprender (Questionário Cecília, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Eu entendo português, mas com vocabulário restrito com sinônimos de palavras mais simples (Questionário Helena, estudante surda concluinte do ensino médio no Município).

Percebemos, mediante os dados apresentados, que as escolas pelas quais passaram os Surdos entrevistados, na época portavam de uma metodologia engessada nos moldes ouvintes, antipedagógica, prevalecendo a diferença não na perspectiva da prática humanista, mas a diferença que oprime e que impede a autonomia do sujeito enquanto construtor do seu conhecimento (FREIRE, 2019).

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, inferimos que essa não foi compreendida como a segunda língua dos estudantes Surdos e a língua de sinais se limitou entre o Surdo e o intérprete de Libras. Além disso, não houve o reconhecimento da cultura e identidade surda no ambiente escolar, logo, o estudante Surdo foi privado de se assentir como sujeito histórico.

Posto isso, o desafio que se apresenta não é somente o da escola, mas de uma ordem societária que negligencia a diferença pela concepção e prática do “normal”, tornando invisíveis todos os que não se enquadram no padrão. Associado a isso, situa-se a organização taylorista, que atua pela forma preconizada pela hierarquia e a segmentação em todos os níveis da sociedade. O que assistimos na escola é a síntese de uma sociedade e suas relações dominantes. Na particularidade das pessoas com deficiência, reflete a ideia ainda dominante do modelo médico, excluídos enquanto sujeitos de fato e de direito, estreitados pelos discursos oficiais, sem condições para que todos, em nosso caso, os estudantes Surdos, possam se assumir enquanto “fazedores da História”⁸⁵. No caso da inclusão escolar, na particularidade dos estudantes Surdos, trata-se de situar a historicidade humana em que as relações uns com os outros, e com os professores, sejam ao mesmo tempo mediadora e mediatizadas entre si e incorporada às práticas pedagógicas sob um viés do inusitado humano, com viés das identidades e vivências socioculturais. Trata-se de novos fazeres humanos e a constituição de novos espaços de socialização, recriando-se coletivamente e individualmente, em que todos possam construir a sua autonomia, em direção a um bem viver.

⁸⁵ (FREIRE, 2019, p. 126).

Conhecer a identidade e a cultura Surda é importante para o planejamento didático, uma vez que é possível exercitar o lado social e comunicativo de modo que ajuda a favorecer a criação de vínculos e laços entre os indivíduos Surdos e não Surdos, como também amplia o processo de aquisição de conhecimento de ambos (Questionário Maria, professora de Língua Portuguesa).

Freire (2019) enfatiza que se assumir enquanto sujeito não implica na exclusão do outro, já que são nas relações do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo que podemos criar ambientes para que todos possam assumir sua condição de sujeito, assim sendo, caso o indivíduo não desenvolva essas dimensões, permanecerá na categoria de oprimido clássico.

6.3 Ensino colaborativo como ação libertadora

Durante esse estudo, foram realizados, também, alguns encontros com as professoras participantes a fim de entendermos a respeito do ensino colaborativo e a Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos⁸⁶. Devida a pouca carga horária disponível das participantes, não foi possível um tempo satisfatório de discussão sobre as temáticas. Todavia, esses encontros favoreceram a necessidade de dialogar para a Escola, além de cursos de capacitação específicos para o atendimento ao Surdo, questão abordada pelas professoras durante as entrevistas.

[...] é uma das deficiências da universidade, com todas as maravilhas que eu gosto de ressaltar, eu tive excelentes professores, mas, é complicado, pra gente da Língua Portuguesa, ver que a Língua Portuguesa para o Surdo, não é a primeira língua, é a segunda, né, parece até que algo que não é real [...] (Entrevista, Maria, professora de Língua Portuguesa).

Já ouviu falar alguma coisa assim, aí depois que eu vi as questões que você me mandou, que eu fui ler mais sobre o assunto, nunca tinha me interessado muito por essa parte, eu sou sincera, eu gostei desse modelo do coensino, achei muito importante. [...] será uma coisa muito boa, é ótimo, vai ser ótimo juntar os professores da sala especial mais da sala de aula comum, conversar e discutir, trocar ideias, vai ser muito bom, seria muito bom, eu gostei muito (Entrevista Fátima, professora da SRM).

É preciso lembrar que essas formações devem ocorrer de forma continuada, organizadas sob uma perspectiva colaborativa e orgânica e contemplar todos os envolvidos na comunidade escolar, e não apenas, os professores que atuam diretamente com a pessoa Surda. Do ensino colaborativo, aliado a LP, as participantes relataram ser uma proposta satisfatória para a inclusão dos Surdos e demais PAEE da Escola.

⁸⁶Além de abordar essas temáticas, o objetivo dos encontros foi de aproximar as professoras de Língua Portuguesa e as professoras da SRM. Pois, tanto nas observações quanto nas entrevistas, notou-se o distanciamento entre as profissionais. Para isso, também, foram convidadas a participar desses encontros as coordenadoras e as intérpretes de Libras, vistas aqui como importantes mediadoras nesse processo de aproximação das professoras. Então, foram realizados três encontros presenciais, na Escola, nas terças-feiras, no horário das 17:30 às 18:30. Ademais, foram gravados dois vídeos, via *google meet*, para concluir alguns assuntos referentes às temáticas.

Ótimo curso, é o primeiro curso para Surdos que faço [...] deu um norte sobre como funciona o aprendizado do Surdo e por conseguintes maneiras de realizar um planejamento adequado ao discente (Questionário Daniela, professora de Língua Portuguesa).

É uma proposta maravilhosa [...] me fez ver a necessidade de estar inserida na comunidade surda (Questionário Laura, professora pedagoga).

Uma das melhores para processo de ensino/aprendizagem, porque promove o apoio a todos os estudantes na sala de aula comum e, efetivamente, permite o ensino inclusivo nas escolas da rede pública [...] ajudaram a ampliar minha visão sobre o ensino de Língua Portuguesa para os Surdos, como também, elaborar o material que seja mais visual [...] Ajudou a compreender o quão importante é desenvolver um trabalho com parceria do professor especialista e da sala de recurso (Questionário Maria, professora de Língua Portuguesa).

Os encontros nos proporcionaram termos maior entendimento sobre o ensino colaborativo na Escola, nos instruindo com estratégias de como poder dar mais sentido o aprendizado dos alunos Surdos (Questionário Fernanda, professora da SRM).

O ensino colaborativo, pensado mais que uma filosofia de trabalho, para os estudantes Surdos será um conjunto de ações que proporcionará autoconhecimento para a sua abertura ao mundo, haja vista que os professores atuando em colaboração tentarão práticas pedagógicas que valorizem e reconheçam a cultura e língua dessa comunidade, assentindo ao Surdo o direito de Ser Surdo com visibilidade/significação enquanto ser humano.

Pode ser feito em colaboração desde o planejamento para o aluno especial, o acompanhamento de seu desenvolvimento e adaptação dos materiais de ensino, ou seja, em todo o processo de ensino aprendemos (Questionário Fernanda, professora da SRM).

Sim, penso que o trabalho seria mais expressivo com essa colaboração, já que possibilitaria um material com compartilhamento de saberes entre profissionais de áreas diferentes (unidocente, letrada e intérprete). Esse trabalho poderia ocorrer com encontros semanais em que juntas poderíamos discutir e buscar meios de adequar o ensino de Língua Portuguesa com a realidade e dificuldades dos alunos surdos (Questionário Maria, professora de Língua Portuguesa).

Nesse sentido, analisando as falas das colaboradoras da pesquisa, há um consenso no reconhecimento de que o trabalho colaborativo seria de grande importância e, portanto, necessário para o bom desempenho da educação inclusiva.

Ao longo da pesquisa, muito se citou a importância do diálogo dentro da comunidade escolar e, principalmente, para a vivência do ensino colaborativo. Em sua teoria dialógica, Freire (2020) apresenta o diálogo integrado às práticas colaborativas entre os sujeitos, em que o professor e o estudante são aprendizes e sujeitos munidos de saberes. O autor frisa a “colaboração” como atributo da ação dialógica salientando que:

[...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematiza, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la (FREIRE, 2020, p. 229).

Sendo assim, o ensino colaborativo requer condições para a dialogicidade e para Freire (2019), isso implica uma práxis social, ou seja, uma ação cultural, um compromisso, entre nós professores, uma coerência entre o que dizemos e o que fazemos e é, nessa perspectiva, que a educação liberta e promove a autonomia nos sujeitos que respeitam as diferenças. Freire (2020, p. 169) destaca que “sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica”. Em outros termos, o ensino colaborativo como práxis social proporcionará ao Surdo dizer a sua palavra e ser sujeito de sua História.

Nesse sentido, o ensino colaborativo com suas ações críticas contribuirá para superação das contradições, dos antagonismos que existem nas relações humanas, como Surdos e ouvintes, professores da educação especial e professores do ensino comum.

Achei a proposta do ensino colaborativo extremamente importante, porque cada área tem a sua especificidade e com esse diálogo permite preparar um material rico que de fato consiga abarcar as necessidades dos discentes. [...] Ajudou a compreender o quão importante é desenvolver um trabalho em colaboração com o professor especialista e da sala de recurso (Questionário Maria, professora de Língua Portuguesa).

O tema é bem extenso, acredito que daria para aprofundar ainda mais, pois são muitas temáticas dentro desse assunto. Ele contribuiu muito para minha prática pedagógica e podemos agora exercer essas ações sim (Questionário Fernanda, professora da SRM).

Desse modo, o ensino colaborativo enquanto filosofia de conversações entre os sujeitos, ou seja, entre os atores da ação cultural, professores e estudantes, incumbidos em transformar a si mesmo, o mundo e o espaço em que atuam, viabilizará a educação libertadora, a educação para o “homem-sujeito”⁸⁷.

Logo, essa educação em prol da libertação em que os atores da ação cultural, conscientes de que são agentes transformadores, refletindo sobre a sua existência e reconhecendo o direito de cada um “de ser”, de produzir diferença, elevará o ser humano, na perspectiva freireana, à categoria da vocação ontológica do “*ser mais*”⁸⁸.

⁸⁷ (FREIRE, 1967, p. 36).

⁸⁸ “Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construírem caminhos concretos para a realização de seu ser mais” (STRECK *et al.*, 2010, p. 369).

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 2020, p. 72).

Isso posto, é fundamental que a escola possibilite reflexões entre toda a comunidade, no intuito de conhecer suas fragilidades e a realidade a qual está inserida, vislumbrando práticas que favoreçam a vocação para o “*Ser mais*”⁸⁹. Freire (2020, p. 73) salienta que “reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”.

Em outras palavras, podemos apreender que quando negamos, por meio da exclusão, a primeira língua do Surdo, a Libras, e quando não reconhecemos suas especificidades na prática do ensino, negamos a sua vocação ontológica do “*Ser mais*”.

Assim, inferimos, mediante os dados apresentados, a necessidade de ações que aproximem a teoria da prática, atendendo as “reais” necessidades da sala de aula comum. Logo, o ensino colaborativo entre os professores especialistas e os professores da classe comum seria uma alternativa para que advenham reflexões que levem a prática.

Vale ressaltar que práticas, baseadas na colaboração, viabilizarão aos sujeitos, não conformados com a sua realidade, diálogos e reflexões a fim de propor mudanças significativas dentro da unidade escolar. Além disso, outro ponto essencial é “dar voz” para os estudantes Surdos expressarem seus anseios e, assim, tencionar ações que atendam às suas demandas.

Para que ocorra o ensino colaborativo será necessário disponibilidade de ambas as partes. Hoje, devido a carga horária sobrecarregada dos professores, encontramos resistência de ambas as partes. Caso funcionasse, seria muito bom ter uma parceria em que, ambas pudessem dialogar, trocar ideias, e juntas encontrarem a melhor maneira de trabalharem para o pleno desenvolvimento do aluno (Questionário Laura, professora pedagoga).

É uma proposta maravilhosa. Caso seja realmente implantado, será um grande facilitador para os professores de sala regular e sala de recursos. Haverá um maior desempenho de toda equipe escolar (Questionário Laura, professora pedagoga).

Os trechos acima revelam que o ensino colaborativo, enquanto uma filosofia de trabalho, seria o mais adequado a ser implantado na Escola, todavia, encontramos resistência e obstáculos, “situações-limite”⁹⁰, para sua materialização.

⁸⁹ “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2020, p. 105).

⁹⁰ “são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos” (STRECK *et al.*, 2010, p. 375).

Logo, podemos compreender a proposta do ensino colaborativo na categoria do inédito viável, em outros termos, não existe a proposta colaborativa na Escola, mas é a ideal dentro da visão histórica. Para Freire (2020), a categoria “inédito viável”⁹¹ é consequência da consciência crítica dos sujeitos que não se adaptam às “situações-limites” e coletivamente transcendem, agem sobre si mesmo e sobre a realidade em que estão inseridos.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 2020, p. 130).

Assim, pensar no ensino colaborativo como uma ação libertadora é provocar na comunidade escolar a reflexão-ação na busca do “*ser mais*”, impondo-se contra a teoria antidialógica que isola os sujeitos a fim de manter a hegemonia do opressor. Freire (2020, p. 190) destaca que “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos.”

Caberá aos sujeitos, em colaboração, compreender-se enquanto sujeitos inacabados, inconformados, saindo do estado de acomodação para a integração, constituindo-se nas relações com outro, propor ações para além da provisoriamente acreditando na transcendência do “ser” e, assim, constituir-se enquanto “fazedores da História”.

⁹¹ “Esse movimento converge para a dialética ação-reflexão-ação, que auxilia o vislumbrar novas possibilidades de superação dos condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis” (STRECK *et al.*, 2010, p. 223).

7 O PRODUTO EDUCACIONAL

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se no ambiente escolar, dificuldade em encontrar e elaborar materiais específicos para o ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos. Junto a isso, foi relatado também a necessidade de formação continuada que se aproxime mais da prática na realidade escolar.

Pelo exposto, ao final da pesquisa, foi elaborado um caderno pedagógico intitulado “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: sugestões didático-pedagógicas na perspectiva colaborativa” (Apêndice D), com a finalidade de auxiliar o professor especialista, atuante nas SRM, e também os professores das salas de aula comuns, contendo orientações para o ensino de LP como segunda língua para estudantes Surdos, enfatizando os benefícios do trabalho em colaboração.

Dentre os conteúdos abordados no caderno pedagógico, estão:

- ✓ Terminologias acerca da língua de sinais e da comunidade surda;
- ✓ Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: sugestões de atividades baseadas na etapa das observações em sala de aula;
- ✓ Ensino colaborativo como proposta de formação na própria sala de aula.

É importante destacar que as atividades sugeridas no Caderno Pedagógico foram realizadas em colaboração com a tradutora/intérprete de Libras, professora Silvane da Silva Souza Monteiro, intérprete de Libras da rede estadual e professora da SRM da rede municipal do município de Campo Verde, Mato Grosso (MT).

Espera-se, com isso, que novas propostas sejam elaboradas no ambiente escolar, a fim de contribuir com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos e para que os professores efetivem a filosofia de trabalho da colaboração na sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências por mim vivenciadas, ao longo de anos de atuação na educação de alunos Surdos, tanto na sala de aula comum quanto como intérprete de Libras, na SRM, em Campo Verde, Mato Grosso, evidenciaram as dificuldades e, em certos momentos, a aversão desses estudantes em aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, nos diferentes níveis da Educação Básica.

A ânsia em compreender sobre essas dificuldades impulsionou a realização deste trabalho como forma de contribuir com a ampliação do aprendizado dos estudantes Surdos da Língua Portuguesa como segunda língua. O ensino, na perspectiva colaborativa entre professores de LP e professores de AEE, se apresentou como potencialidade pedagógica, na construção coletiva e necessariamente direcionada à superação das segmentações disciplinares e aos trabalhos pedagógicos individualizados.

Nesse sentido, a realização de um trabalho alicerçado na literatura sobre o tema e na realização de entrevistas com professoras e estudantes permitiu compreender algumas questões acerca da dificuldade dos estudantes Surdos no aprendizado da LP.

Ao analisar e descrever o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua a alunos Surdos e as correspondências com a perspectiva do ensino colaborativo entre os professores da SRM e professores do idioma na sala de aula comum, inferimos que, embora a inclusão escolar seja uma temática muito debatida, na prática, é desconhecida por parte dos educadores.

As entrevistas revelaram inúmeras dificuldades salientadas pelos participantes do processo. Em princípio, como o período da pesquisa abrangeu a pandemia de Covid-19, as professoras relataram alguns motivos que impediram a colaboração, dentre eles, o atraso na abertura do cargo pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Geralmente, as aulas iniciam e logo depois é atribuída a função de professor da sala de recursos.

Além disso, embora os órgãos governamentais, ao longo dos anos, tenham avançado na oferta de um ensino mais específico para estudantes com deficiência e na oferta de formação para professores que atuam com estudantes Surdos, as entrevistas demonstraram que é necessário ampliar o conhecimento acerca da educação na perspectiva inclusiva, bem como do ensino colaborativo para os professores que atuam nas classes comuns.

No que tange ao ensino colaborativo, o desconhecimento sobre tal questão também ficou evidenciado em algumas entrevistas com os professores. Percebemos a compreensão limitada, ou equivocada, sobre a questão e sobre os modos como poderiam proceder para caminharem no sentido do desenvolvimento de uma colaboração concreta visando tornar mais

palpável o aprendizado para o estudante Surdo.

Outra questão apresentada por esses professores nas entrevistas, como um dificultador para realização deste trabalho, foi a ausência temporal para discutir e elaborar um plano de ações efetivas para o trabalho colaborativo entre as professoras. Isso porque muitas fazem jornada dupla trabalhando mais de cinquenta horas semanais, a fim de melhorar seus proventos, o que dificulta sobremaneira a construção de um trabalho colaborativo.

Entretanto, se por enquanto não há um trabalho que possa ser qualificado sob uma ação colaborativa entre as professoras de LP e da SRM, existe alguma colaboração entre alguns professores de outras disciplinas, intérpretes de Libras e professoras da SRM, mas sem organicidade, não integradas com o processo de ensino. Relatos diminutos evidenciam, nas práticas educativas inclusivas, relações fragmentárias e parceladas. As professoras da SRM, mesmo sem ter conhecimento do ensino colaborativo, aplicaram a filosofia de trabalho dentro da sala de aula comum com professores que tinham mais afinidade, de modo que é possível perceber o primeiro nível do ensino colaborativo, denominado estágio inicial, no qual os diálogos ainda são bem limitados, com comunicação moderada e cautelosa, sendo que o professor da educação especial é visto como um ajudante atuando de forma isolada na sala de aula.

Foi possível observar que quando as professoras que atuam na SRM trabalharam na perspectiva da vivência do estudante obtiveram resultado significativo no processo de ensino da segunda língua para os Surdos, deixando evidente o quanto as práticas no cotidiano do estudante favorecem a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, ponto destacado pelos próprios Surdos entrevistados.

Logo, pensar em práticas que valorizem a vivência da cultura surda e, também, em ações colaborativas dentro do espaço escolar vai além da disponibilidade de carga horária e interesse dos professores em aderir a essa concepção e organização de trabalho docente. A prática do ensino na perspectiva do ensino colaborativo requer mais do que investimentos, compromissos e reestruturações de ações dos sujeitos escolares. O ensino colaborativo não é somente um convite para repensar a prática pedagógica, ele interpela sobre as relações fundamentais dos sujeitos quanto ao trabalho pedagógico, das historicidades em jogo e que realizam para além da escola e sobre os processos educativos de ensino e aprendizagens.

Da pesquisa realizada, foi possível reunir narrativas que as práticas pedagógicas são de caráter não orgânicas e as ações coletivas dos docentes, quanto ao processo de Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes Surdos, tanto as dimensões pedagógicas dos

professores de sala comum quanto as dos professores da SRM. Nesse contexto pesquisado, é possível afirmar que o ensino colaborativo consiste em uma completa reorganização, tanto do trabalho individual e coletivo dos docentes quanto das articulações fundamentais (concepções, organização, funcionamento e planejamento, proposta pedagógica e desenvolvimento) dos espaços escolares: trata-se uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, essa filosofia de trabalho viabilizará reflexões entre os integrantes da comunidade escolar fazendo com que estes conheçam o espaço no qual estão inseridos e suas fragilidades. A partir da tomada de consciência desses sujeitos que assumem o seu lugar de integração e não mais da acomodação, com reflexões que direcionam a práticas, já não se submeterão às imposições, mas em colaboração e de forma crítica superarão as “situações-limite”.

Consequentemente, a superação das “situações-limite” pelos sujeitos, conscientes do seu papel de agentes transformadores, vai além da luta pela inclusão educacional dos Surdos nas salas de aula comuns, mas na superação de uma sociedade excludente na qual estamos inseridos, que nos faz pensar em dois “mundos” retratados pelos participantes no desenvolvimento da pesquisa. Sociedade essa predominantemente moldada às normas ouvintistas, estabelecidas pelo modelo médico, que evidencia a diferença daqueles que “fogem” do seu padrão de normalidade e que impulsiona, por meio de sua organização taylorista, a segmentação em todos os níveis, resultando indivíduos “aptos” e não “aptos”.

Sendo assim, abordar sobre o ensino colaborativo transcende a apresentação de uma metodologia de trabalho é trazer para o ambiente educacional diálogos, reconhecendo o direito de cada um de produzir diferença, “de ser”, mediante uma prática humanista que permitirá ao sujeito construir seu conhecimento e sua autonomia e se constituir “fazedor da História” ao encontro de um bem viver.

Logo, o ensino colaborativo sob uma perspectiva dos sujeitos Surdos se apresenta como uma potencialidade para que tanto professores quanto estudantes atuem com historicidade, garantindo o lugar da comunidade surda enquanto identidade e cultura para imprimir práticas educativas a fim de superar as situações-limites.

Foi possível perceber na Escola que grande parte dos professores se identificam como “não aptos” ao atendimento aos estudantes Surdos. Estes, por sua vez, relataram as dificuldades de estarem inseridos na sala de aula comum, dita inclusiva, em que há disparidade entre a teoria e a prática. Por conseguinte, seu aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua ficou

comprometido, não sendo satisfatório para que os Surdos lidem com as situações diárias que lhes são impostas.

É importante destacar que para que haja um avanço no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os Surdos é fundamental a imersão na sua cultura e identidade, além do aprendizado da Libras. E isso só será possível com a interação entre toda a comunidade escolar, por meio de vivências e ações pedagógicas que proporcionem aos Surdos dizerem a sua palavra e serem sujeitos de sua história, favorecendo, assim, a realização do seu “*ser mais*”.

Diante do exposto o ensino colaborativo é um caminho para superar as práticas tayloristas que isolam os sujeitos, imprimindo, assim, novas relações dos partícipes da Escola. Com isso, as particularidades dos estudantes Surdos serão direcionadas às ações docentes que expressam um caminho atuante e fundamental para a inclusão escolar desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, M. M. de. **O ensino de números decimais em uma classe inclusiva do ensino fundamental**: uma proposta de metodologias visando à inclusão. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: <https://www.ufmt.br/curso/ppgecem/pagina/teses-do-ppgecemufmt-antes-de-2019/8407>. Acesso em: 16 jan. 2022.

ARIAS, L.G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321/209209213518>. Acesso em: 21 set. 2021.

AZEVEDO, M.L.N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1 p.129-150, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016, p.43-61.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. Relato de Pesquisa. **Revista brasileira de educação especial**. 26 (4). Oct-Dec 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BIGOGNO, P. **Cultura, Comunidade e Identidade Surda**: O que querem os Surdos? 2012. TCC (Ciências Sociais), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BISOL, C. SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: tantos anos depois. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

BRASIL. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 05/10/1988, p. 1. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 23/12/2005, p. 28. Brasília, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 18/11/2011, p. 12, Brasília, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 20/12/2000, p. 11, Brasília, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 25/04/2002, p. 23. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 07/07/2015, p. 2, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833, MEC, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13 de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 26/04/2007, p. 4, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 16/05/2006, p.

11, Brasília, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRIEGA, D. A. M. **Você disse Libras?** O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras. Araraquara: Letraria, 2019.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A.dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUIATTI, V. P.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. A escolarização de alunos Surdos na escola regular: representações sociais dos participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos Surdos. In: SILVA, L. C.; REIS, J. M. S. (Orgs). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_1_zaraejane_completo5-min. Acesso em: 25 jul. 2021.

CAMARGO, M. L. O papel da psicologia organizacional e do trabalho no enfrentamento dos desafios à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Mimesis**, Bauru, v.35, n.2, p.201-222, 2014. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v35_n2_2014_art_03.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/258871%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/258871%20(2).pdf). Acesso em: 30 jan. 2022.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: UDUFSCAR, 2013, v. 1, p. 37-59.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008, p. 104- 112.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CHRISTO, S.V. Ensino colaborativo como uma estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências. In: MENDES, G.M.L. PLETSCHE, M.D. HOSTINS, R.C. (Orgs). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. Recurso digital, p. 156-179.

CIDADE DE CAMPO VERDE. **Prefeitura Municipal de Campo Verde/MT**, c2022. Disponível em: <https://novo.campoverde.mt.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Artigos de Demanda Contínua. **Educação revista** (31). 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DEFICIÊNCIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deficiencia/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DEFICIÊNCIAS E DIFERENÇAS, 2016. 1 vídeo (48:08). Publicado pelo canal Café filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DIÁRIO MUNICIPAL. **Jornal Oficial Eletrônico dos Municípios**. Mato Grosso, 2020, p. 76. Disponível em: <https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/?e=446>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIAS, M. S. L.; PEREIRA, A.C. A constituição do sujeito: contribuições de Vygotski. In: DIAS, M. S. L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa/. Porto Alegre, RS: Fi, 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUEZ, D. S. R. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/91556285/evangelista-olinda-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educa/6>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FAVACHO, M. S. JÚNIOR, O.S.P.M. TEIXEIRA, S., SANTOS, R.S. Atendimento educacional especializado e ensino colaborativo no ensino regular. In: **Direito a Educação Pública**: políticas, formação docente e diversidade cultural. Volume I. Curitiba: Appris. 2020. E-book.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding co-teaching components**: the Council for exceptional children, *Teaching Exceptional Children*, 33(4), p. 40-47, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990103300406>. Acesso em: 16 out. 2022.

GENRO, M. E. H. MAFFEI, H. S. Desafios da formação de educadores numa sociedade neoliberal: brechas numa perspectiva do bem viver. **Revista de Educação Ciência e Cultura**

(ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GÓES, A.M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: UDUFSCAR, 2013, v. 1, p. 65-80.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: UDUFSCAR, 2013, v. 1, p. 27-35.

HARRISON, K. M. P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p.114-122.

HONORA, M.; FRIZANCO, E. **Livro ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campo Verde/MT**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=campoverde+mt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

IDEB/INEP. QEdU.org.br, c2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo1escolar>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KOCK, I.; TRAVALIA, L. **A coerência textual**. 18. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: UDUFSCAR, 2013, v. 1, p. 201-218.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A.S. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n. 3, p.421-434, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/X7f6ht9KvjgYbCn8XhPxY4K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C.F. (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios para a gestão**. 5. ed. São Paulo, 2005, p.33-57.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95 (Coleção Educação Contemporânea).

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Caderno CEDES**, vol. 26, n. 69 Campinas, May/Aug. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LACERDA, C. B. F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **Anais da reunião anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1518t.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 22 ago. 2021

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. (Orgs.) A inclusão escolar bilíngue de alunos Surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? In: SILVA, L.; MOURÃO, M. P. **Atendimento educacional para alunos Surdos**. Uberlândia. EDUFU, 2012.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A Journey into the Deaf-World**. California: Dawn Sign Press, 1996.

LEBEDEFF, T. B. **Seminário de aprofundamento da educação de Surdos**. Módulo III. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. CE. Universidade Federal de Santa Maria: 2008.

LEIS MUNICIPAIS. **Decreto N° 45/2020, de 02 de junho de 2020**. Inserção no Sistema Leis Municipais 03 jul. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: UDUFSCAR, 2013, v. 1, p. 165-183.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, M. C.; GUEDES, B.S. O atendimento educacional especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados. In: SILVA, L.; MOURÃO, M.P. **Atendimento educacional para alunos Surdos**. Uberlândia. EDUFU, 2012.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MAGIERA, K., L. D., BLOOMQUIST, K., FOSTER, C., FIGUEROA, A., GLATZ, K., *et al.* (2006). **On the road to more collaborative teaching: One school's experience**. TEACHING Exceptional Children Plus, 2(5) Article 6. 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967105.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza, 1991.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARINHO, M. S. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos: uma proposta curricular. In: BAALBAKI, A. *et al* (Orgs.). **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações** (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Letras, 2015, p. 139-152.

MENDES, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE. **Cidade Brasil**, c2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-campo-verde.html>. Acesso em: 10 jun. de 2021.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M.; DUTRA, C. P. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, V. L. C; GONZAGA, M. Z. LIMA, E.C.Z. Educação inclusiva: um ato de amor e afetividade. In: **Congresso Nacional de Educação**, Conedu, 2, 2015, Campina Grande, PB. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15891>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. v. 1, n. 1., p. 610-617. Uberlândia/MG:EDUFU,2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PERLIN, G. “Identidades Surdas”. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos Surdos: desafio contemporâneo. **Educ. rev.** [online]. 2014, n.spe-2, pp.17-31. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PETERSON, P.J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan-Abr. 2006, v.12, n.1, p.3-10. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100002>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2898/4626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Revisão e Síntese**. Educ. Soc. 34 (123). Jun, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330201300020000>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME 1159. ISSN 1809-0354 v. 7, n. 4, p. 1158--1178, dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n4p1178>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PINHEIRO, L. M. **Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos Surdos: intervenções colaborativas**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212904>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PINHEIRO, L. M. O ensino de Língua Portuguesa para Surdos na escola “inclusiva”: princípios e práticas. In.: SILVA, R.A.F. HOLLOSI, M. (Orgs.). **Educação de Surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2021, p. 223-241.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Decênio 2015-2025. **Lei Nº 2102, de 24 de junho de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-campo-verde-mt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

POZZEBON, M.; FREITAS, H.M.R. Pela Aplicabilidade com um maior Rigor Científico dos Estudos de Caso em Sistemas de Informação. **RAC**, v. 2, n. 2, Maio/Ago. 1998: 143-170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65551998000200009>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; RAIMUNDO, E. A. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016, p. 105-126.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança** – Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. 3. ed. Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial IV**, p. 55-61. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

QUADROS, R. M. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2022.

QUADROS, R. M. Inclusão de Surdos. In: Brasil. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. São Paulo: Artmed, 2007. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br> Acesso em: 03 jun. 2021.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias 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**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2 v.: il. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45248>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTOS, T. M.; VIEIRA, L. C.; FARIA, C. A. Deficiência auditiva e mercado de trabalho: uma visão de empregadores da cidade de Uberlândia-MG. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(2), 92-103. São Paulo, SP, maio-ago. 2013. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/07.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2021.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5 n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 20 dez. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Instrução normativa SEC nº. 1/2010**. Estabelece os procedimentos de gestão escolar, gestão de pessoas, de programas e projetos educacionais, da prestação de contas de recursos, de manutenção, de transporte escolar, da tecnologia aplicada, da merenda escolar e da biblioteca pública municipal. Campo Verde, 2010.

SILVA, R. C. D.; MARTINS, S. E.S.O. **Surdez e alteridade**: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. *Artigos Pro-Posições* 31.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0167>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para Surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SKLIAR, C. B. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a Normalidade. In: SKLIAR, C. B. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, A. C. S. *et al.* As dificuldades do surdo no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa escrita através dos modelos do ensino inclusivo e bilíngue. In.: CAMPELLO, A. R. S.; LIRA, D.S.; ANDRADE, L. C. **Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras**. Itapiranga: Schreiben, 2021, p.10-34.

SOUSA, L. J. L. C. Representatividade surda e exercício social. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação CONEDU**. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA_ID6185_29102019154144.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

STOPA, P.C. **Formação e Atuação em Coensino dos egressos de Licenciatura em Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação dos Surdos: texto base**. Caderno de Estudos do Curso de Educação a Distância, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris, 1994.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência In. PAPIM, A.A.P.; ARAUJO, M.A.; PAIXÃO, K.M.G.; SILVA, G.F. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo V**. Fundamentos de Defectologia. Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

ZANATA, E. M.; MENDES, E. G. Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos Surdos numa perspectiva colaborativa. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação**

Especial, 3, 2008, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ZERBATO, A. P. O. Processo de inclusão escolar do aluno surdo em escolas comuns: Caminhos e perspectivas. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 16, n. 2, p. 77-98, jul./dez. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7323>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ZERBATO, A. P. O.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2):147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 10 nov. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESSOAS SURDAS, ACIMA DE 18 ANOS, QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE/MT

1. Identificação do participante (nome, idade, estado civil);
2. Formação acadêmica;
3. Local de trabalho;
4. Cargo ocupado;
5. Em que ano concluiu o ensino fundamental? Quantos anos tinha? Qual escola?
6. Em que ano concluiu o ensino médio? Quantos anos tinha? Qual escola?
7. Em que ano concluiu a faculdade? Quantos anos tinha? Em qual faculdade?
8. Já estudou em escola bilíngue para Surdos? Onde?
9. Com qual idade aprendeu Libras? Aprendeu onde?
10. Como avalia seu conhecimento em Língua Portuguesa?
11. Para você, a Língua Portuguesa escrita é: Fácil; Moderada; Difícil; Muito difícil);
12. Sua família sabe Libras? (Sim; Não; Alguns familiares sim);
13. Qual a importância, hoje, da Língua Portuguesa na sua vivência (local de trabalho, mercado, banco, lojas entre outros). O seu aprendizado é suficiente para lidar com as situações diárias?
14. Na escola, você tinha intérprete de Libras? (Sim, em todas as séries; Sim, em algumas séries; Não tive intérprete de Libras);
15. Você frequentou a Sala de Recursos? O que você aprendia lá? A professora da sala de recurso sabia Libras?
16. Seus professores da sala de aula comum sabiam Libras? (Sim, todos; Alguns professores sim; Não sabiam Libras);
17. Seus colegas de sala de aula sabiam Libras? (Sim; Não; Alguns);
18. Na sala de aula, como a professora de Língua Portuguesa te ensinava? Como ela corrigia seus textos escritos? Ela trabalhava com metodologias diferentes com você?
19. Na sua opinião: O que falta na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas para ensinar o surdo? Quais estratégias a professora de Língua Portuguesa deve usar?
20. Na sua opinião: é importante que todos os professores da escola saibam Libras? Por quê?
21. Há algo que você queira mencionar que não foi exposto neste questionário?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORES QUE MINISTRAM AULA PARA SURDOS

- PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM);
 - PROFESSORA PEDAGOGA;
 - PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.
1. Identificação do entrevistado (nome, idade, formação, vínculo funcional com a instituição, tempo de atuação na educação, tempo de atuação na escola, tempo de atuação com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); possui formação em Educação Especial;
 2. Como o entrevistado compreende:
 - a. “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”;
 - b. Quem são os responsáveis pela inclusão escolar;
 - c. Cultura surda;
 - d. Comunidade surda;
 - e. LP como segunda língua;
 3. Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho;
 4. A escola promove formações voltadas para a inclusão? Se sim, auxiliam no seu trabalho educativo?
 5. Conhece sobre o modelo de serviço baseado no ensino colaborativo ou coensino. O que você entende por Ensino Colaborativo (coensino)?
 6. Você trabalha no modelo de Ensino Colaborativo na(s) sua(s) escola(s)? Como?
 7. Os professores da sala de aula comum e os professores da SRM trabalham em parceria, fazem planejamento juntos? Sim? Não? Por quê?
 8. Quais seriam os benefícios em trabalhar de forma colaborativa?
 9. Se não ocorre essa colaboração, quais os motivos?
 10. É possível a elaboração de uma proposta de ensino na perspectiva colaborativa?
 11. Há carga horária disponível para a realização de um trabalho colaborativo?
 12. Há quanto tempo trabalha com estudantes Surdos? No caso dos professores da SEM quanto tempo atua nesta sala? Quanto tempo com estudantes Surdos?
 13. Conhece e faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?
 14. Há tradutor intérprete de Libras na sala de aula?
 15. Quais as metodologias utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para os Surdos?
 16. Há recursos didáticos disponíveis para o ensino de LP para os estudantes Surdos?
 17. Para você, quais os desafios e possibilidades para trabalhar a LP com estudantes Surdos?
 18. Utiliza todos os materiais disponíveis em Libras da SRM?
 19. Quais as formas de avaliação utilizadas com os estudantes Surdos?
 20. Qual a maior dificuldade em lecionar para estudantes Surdos?
 21. Como é a relação dos alunos da sala com o estudante surdo?
 22. O estudante surdo recebe outros serviços de apoio, fora a SRM?
 23. Como avalia o desempenho acadêmico do estudante surdo?
 24. São feitas adaptações curriculares para o estudante surdo? Se sim, cite algumas.
 25. Para você, qual o papel do:
 - a. Professor do ensino regular;
 - b. Professor da educação especial;
 - c. Tradutor/intérprete de Libras;

26. Possui sugestões para trabalhos em colaboração futuros?
27. Há algo que você queira mencionar que eu não perguntei?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DOS ENCONTROS, REFERENTE À TEMÁTICA DA PESQUISA

1. Identificação do participante (nome, cargo ocupado na Escola);
2. O que achou da proposta do Ensino Colaborativo?
3. Você acha que é possível implantar o ensino colaborativo na sua área de atuação? No caso, você e a professora da sala de recursos? Explique de que forma pode ocorrer esse trabalho entre vocês.
4. Quais dos modelos do Ensino Colaborativo você acha possível ser implementado na escola?
5. Sabemos que o Ensino Colaborativo é um trabalho a ser realizado a longo prazo, mas, na sua opinião, é importante que haja encontros semanais entre os professores da classe regular e professores da sala de recursos, para juntos elaborarem um trabalho em parceria, visando o planejamento de atividades em conjunto?
6. Sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos, quais dos recursos/estratégias apresentadas nos encontros realizados você já utilizou?
7. Você acha importante ter o conhecimento da identidade surda e da cultura surda para um melhor planejamento didático para os estudantes Surdos?
8. Sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa para os Surdos, em que os encontros realizados contribuíram para suas futuras práticas pedagógicas?
9. Você acha importante a realização de uma oficina para a confecção de materiais para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos?
10. Sobre os 5 encontros realizados, 3 presenciais e 2 vídeos, em que contribuíram para a sua formação? Na sua opinião, foi suficiente o número de encontros realizados?
11. Você considera importante que ocorram mais desses encontros? Abordando mais sobre qual temática?
12. Para você: o que mais impede que esses encontros aconteçam?
13. Você conhece a parte do PPP da escola que aborda sobre a Educação Especial?
14. Você conhece todo o PPP e participa da elaboração dele? Caso participe da elaboração, em quais partes houve a sua contribuição.
15. Há algo que queira mencionar que não foi perguntado neste questionário.

APÊNDICE D – CADERNO PEDAGÓGICO “ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA COLABORATIVA”

Para visualizar o Caderno Pedagógico, intitulado “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: sugestões didático-pedagógicas na perspectiva colaborativa”, acesse o QR Code abaixo:

