CURRICULAR ADAPTATIONS IN THE CONSTRUCTION OF LITERACY PRACTICES FOR DEAF STUDENTS

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS

Lucineide Machado Pinheiro¹

1. Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP

Professora do Instituto Federal de São Paulo – IFSP

E-mail: lucineidepinheiro@yahoo.com.br

Como citar:

PINHEIRO, Lucineide Machado. Curricular adaptations in the construction of literacy practices for deaf students. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ADOLESCENCE(S) & FÓRUM (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO, 3, 2017, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unifesp, 2017. p. 27-40
DOI: <http://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.03>

Resumo: Estudos apontam que estudantes surdos têm apresentado um quadro de baixo desempenho devido às dificuldades apresentadas em leitura e escrita. Tal situação resulta, em parte, das abordagens utilizadas no ensino de língua portuguesa como primeira língua, sem qualquer adaptação metodológica. Segundo os pressupostos da educação inclusiva, espera-se que o professor desenvolva adaptações curriculares como forma de construir um processo de ensino-aprendizagem significativo. Diante desse contexto, este estudo se propôs em investigar, se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas que possuem alunos surdos matriculados, e como elas colaboram para a construção de práticas de letramento bilíngues. Apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e na política nacional de ensino-aprendizagem, esse estudo se encontra ancorado, também, na metodologia qualitativa, do tipo crítico-colaborativo. Os dados foram gerados mediante observação das aulas de língua portuguesa, em salas que possuem alunos surdos matriculados, além da aplicação de entrevistas e sessões reflexivas. Os resultados indicam a ausência das adaptações curriculares, a dificuldade do professor em desenvolvê-las e sinalizam que a colaboração entre os participantes favorece a sua implementação. As ações colaborativas viabilizaram, ainda, a organização da aprendizagem e a criação de zonas de desenvolvimento proximal, que impulsionaram o desenvolvimento referente às questões de letramento.

Palavras-chaves: Adaptações curriculares. Letramento. Surdos.

ABSTRACT: Studies show that deaf students have presented a poor performance due to difficulties in reading and writing. This situation results, in part, from the approaches used in teaching Portuguese as the first language without any methodological adaptation. According to the assumptions of inclusive education, the teacher is expected to develop curricular adaptations as a way of building a meaningful teaching-learning process. Given this context, this study aims to investigate whether and how curricular adaptations have been implemented in schools that have deaf students enrolled; and how they collaborate for the construction of bilingual literacy practices. Based on the Socio-Historical-Cultural Theory and the national teaching-learning policy, this study is also anchored in the qualitative methodology of the critical-collaborative type. The data were generated by observing the Portuguese language classes, in rooms with deaf students enrolled, in addition to the application of interviews and reflexive sessions. The results indicate the absence of the curricular adaptations, the difficulty of the teacher to develop them and indicate that the collaboration between the participants favors its implementation. The collaborative actions also enabled the organization of learning and the creation of zones of proximal development, which stimulated development related to literacy issues.

Key-words: Curricular adaptations. Literacy. deafness.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são termos que possuem significados distintos, “que frequentemente tem sido confundidos e até mesmo fundidos” (SOARES, 2004, p. 01). Para Soares (2004) alfabetização consiste na ação de ensinar a ler e a escrever. Já o termo Letramento, a partir de uma perspectiva educacional/pedagógica, é definido pela autora como “(...) as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 56).

Em relação às habilidades de leitura e escrita, um dado observado, diz respeito ao fato dos professores não saberem como agir em relação às crianças, quando elas chegam à escola sem terem desenvolvido essas competências (STREET, 1984). Isso pode ser observado por meio da adoção de práticas de letramento que não são adequadas, mas consistem em um modelo de ação cultural. O que fica evidente no universo escolar, é que tais práticas estão embasadas por uma concepção conhecida como modelo autônomo de letramento, proposta por Street, em 1984, e que entende o letramento como algo independente do contexto social. Nesse modelo, há uma estreita relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo; logo, o desenvolvimento das habilidades cognitivas é considerado como consequência do processo de escolarização (KLEIMAN, 1995), e uma vez que o fracasso escolar se instaure, este será atribuído ao indivíduo que geralmente não tem acesso e oportunidade para participar de práticas de letramento (GEE, 1990).

Outro modelo de letramento proposto por Street, o ideológico, é assim denominado porque há poder nas ideias (STREET, 1984). De acordo com Kleiman (1995, p. 21), o que caracteriza este modelo, é que as práticas de letramento “são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). As práticas de letramento mudam de acordo com o contexto de sua produção e constituem o foco de investigação desse modelo.

Em relação à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, mais especificamente na educação dos surdos, autores como Lodi, Harrison & Campos (2002) afirmam que analogamente à educação dos ouvintes, o modelo autônomo de letramento tem regido as práticas de leitura e escrita em sala de aula. Eles observaram que os mesmos princípios que embasam este modelo também se encontram na educação dos surdos, tais como: considerar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como um fim em si mesmo, desvinculado do contexto social e responsabilizar o indivíduo pelo fracasso escolar. O processo de letramento dos surdos, baseado no modelo autônomo, fez com que:

As práticas de leitura e escrita para os surdos se limitassem, por muito tempo, ao conhecimento gramatical, à decodificação/identificação vocabular e ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelhavam aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais institucionalizadas. (MARTINS, 2005, p. 57).

Essas práticas de leitura e escrita afirmam ser de natureza lexical as dificuldades dos surdos, uma vez que muitos apresentam um vocabulário reduzido e problemas sintáticos (FERNANDES, 1999). De acordo com Botelho (2005), os próprios surdos também consideram que as dificuldades por eles encontradas diante de um texto são devido à falta de vocabulário, reduzindo assim a problemática, apenas ao léxico. Para eles, o sentido do texto é lexicalizado, ou seja, é atribuído à palavra, quando deveria ser contextualizado. É comum, ao lerem um texto, pararem nas palavras desconhecidas para buscarem entender o significado de forma isolada. (BOTELHO, 2005).

Fato é que, “não ter vocabulário costuma ser considerado um dos problemas centrais do surdo” (BOTELHO, 2005, p. 61). No entanto, basear as aulas de português para surdos no ensino de vocabulário acreditando que assim poderá minimizar a dificuldade, é um equívoco, pois concebe a língua como um conjunto de palavras e tem a concepção de que aprender uma língua significa aprender palavras. É preciso que o surdo aprenda vocabulário, mas as palavras precisam estar dentro de um contexto para que se entenda o conceito.

Ter como base no processo de letramento dos surdos o ensino de elementos descontextualizados, de vocabulário, de análise sintática e nomenclatura gramatical não assegura a formação de sujeitos competentes para compreender textos (ANTUNES, 2009). Da mesma forma, aprender análise sintática e nomenclatura gramatical, não significa que o surdo tenha intimidade com a leitura, não lhe assegura êxito na utilização heterogênea dos textos, por serem ensinados, geralmente, de forma artificial, sem que contribuam para a construção de sentidos. (DIAS, SILVA, BRAUN, 2013).

Muitos surdos passam parte de sua vida na escola, mas não fazem uso competente da leitura e da escrita, por vivenciarem aulas que não contemplam as suas especificidades de aprendizagem e não colaboram com a construção de um sujeito crítico e participativo. O modelo de letramento adotado na educação dos surdos não lhes oferece práticas de leitura e escrita que os permitam assumir uma posição reflexiva diante da realidade, a fim de transformá-la. As práticas das quais participam são aquelas em que frequentemente os tem “imobilizado politicamente e que não se compromete com sua inserção em uma sociedade cada vez mais dependente e centrada na leitura e na escrita” (BOTELHO, 2005, p. 64).

Nesse ínterim, segundo Dias, Silva e Braun (2013), a construção de sujeitos surdos letrados está diretamente relacionada à forma como os professores concebem as questões imbricadas ao letramento e atuam por meio delas. Estas questões, dizem respeito à compreensão de que o letramento vai além de simplesmente torná-lo capaz de decodificar e codificar grafemas, mas sim, em criar condições para que façam uso competente da leitura e da escrita, saiam de uma posição de analfabetos funcionais e passem a fazer uso efetivo da língua escrita.

O ensino eficiente da língua escrita para os surdos, torna-se possível, se lhe forem oferecidas oportunidades para que expressem suas ideias, pensamentos, hipóteses e experiências. Para isso, é necessário que os professores utilizem textos e contextos significativos, que permitam o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. E um ponto nodal: que eles utilizem em suas práticas pedagógicas, abordagens de língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para os surdos, e não enquanto primeira língua para ouvintes. Faz-se necessário ainda, que a língua de sinais circule em sala de aula por meio da relação colaborativa entre todos os agentes que compõem a educação, visto que é por meio da língua que o aluno surdo constitui a sua subjetividade, interage com o outro, produz e constroi conhecimento. É a partir da língua que ele se insere ativa e produtivamente na sociedade letrada, à medida que imerge no universo da leitura e escrita e, assim, pode exercer sua cidadania e conquistar sua autonomia.

As adaptações curriculares propostas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC -, nessa direção, configuram-se como possibilidades de atuar diante das dificuldades dos alunos, enquanto ferramentas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e das práticas de letramento desenvolvidas na escola (BRASIL, 2003). Elas se propõem em atender as particularidades de aprendizagem dos alunos e tem como enfoque a zona de desenvolvimento proximal – zpd. O que se almeja, com tal proposta, “é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno, e não o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2003, p. 38). O que se pretende, é que a escola se adapte ao aluno, de modo a oferecer-lhe as condições fundamentais para o seu acesso e permanência. Ou seja, em prol de uma educação de qualidade para todos.

Diante do exposto, consideramos importante investigar se e como as adaptações curriculares têm sido implementadas em escolas regulares que possuem alunos surdos matriculados; e como elas colaboram para a construção de práticas de letramento e a constituição de sujeitos surdos letrados.

METODOLOGIA

Apoiado da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) de Vygotsky, esse estudo, parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, conta com o aporte da política nacional de ensino-aprendizagem e de autores como Bueno (2001), Fidalgo (2006) e Mendes (2006), que discutem a problemática da inclusão. Encontra-se também ancorado na Metodologia Qualitativa da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, somado ao Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD; BRONCKART, 2006), que colabora para organizar a discussão pela perspectiva da materialização linguística dos ideais de inclusão ou de exclusão vivenciados nas escolas.

A PCCol enfoca o trabalho com educadores, razão pela qual tem sido aplicada por colaboradores e pesquisadores em instituições escolares. Está alicerçada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky, bem como em estudos que adotam essa vertente (MAGALHÃES, 2011). Nesse arcabouço teórico, a linguagem é fundante. Ela é o instrumento central, a partir do qual o sujeito entra em contato com a cultura e organiza suas experiências. É sob a mediação da linguagem que ele constroi relações e se humaniza; organiza o pensamento e o expressa através da palavra, que tem o poder de significar o mundo, como reflexo da ressignificação do outro, nas interações sociais (VYGOTSKY, 1934/2001).

Optamos por essa metodologia de pesquisa, porque propusemo-nos a atuar como pesquisador-participante, no lócus de investigação, no intuito de intervir dialógica e dialeticamente para transformar totalidades que necessitassem de novas perspectivas. Para tanto, compartilhamos do pensamento de Magalhães (2006), de que o processo de intervenção se traduz enquanto colaboração. Isso significa que embora o pesquisador possibilite um espaço de reflexão crítica com o professor-participante, ambos colaboram, analisam e compreendem os sentidos e significados (VYGOTSKY, 1930/1991) veiculados nos conceitos e práticas desenvolvidas, de modo a encontrar respostas para a problemática vivenciada. Eles têm de problematizar a situação e criar zonas de desenvolvimento proximal – ZDP'S que os conduza ao desenvolvimento de ações potencializadoras. A ZDP é uma zona de ação desconfortável (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Pois, significados antigos, até então cristalizados, passam a ser questionados pela avaliação crítica, para dar lugar a novos significados. É um momento conflitante.

Para a geração dos dados, aplicamos inicialmente uma entrevista semiestruturada com os participantes. Posteriormente, realizamos a observação videogravada das aulas de três professores de língua portuguesa que lecionam em duas escolas públicas de São Paulo, em salas que possuem alunos surdos matriculados, entre os anos de 2015 e 2016. Denominamos,

de forma fictícia, a primeira instituição de “Escola A” e a segunda instituição de escola “B”. Na escola “A”, observamos a aula da professora Juliana¹, que tem duas alunas surdas em sala de aula. Na escola “B”, observamos a aula do professor Artur, que tem dois alunos surdos e a aula da professora Suzana que tem quatro alunos surdos matriculados. Todos contam com acessibilidade do Intérprete de libras. Após a gravação das aulas, desenvolvemos as Sessões Reflexivas – SR, onde atuamos como mediador.

Após a geração dos dados, fizemos a transcrição das aulas gravadas e das sessões reflexivas. Como categorias de análise, recorremos ao interacionismo sócio discursivo quanto ao contexto de produção e ao conteúdo temático, propostos por Bronckart. O quadro abaixo retrata um exemplo de conteúdo temático. O tema é retirado das perguntas de pesquisa, a categoria de sentido é derivada de Vygotsky e os exemplos são as falas dos participantes.

Quadro 01: exemplo de conteúdo temático – entrevista com a professora Juliana.

Tema	Sentido	Exemplo
Fatores para as adaptações curriculares.	Os professores desconhecem o PCN – Adaptações Curriculares.	<i>L09: Você conhece as adequações curriculares propostas pelo MEC, específicas para os alunos surdos?</i> <i>J09: Não, nunca me foi passado nada disso.</i>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados revelam que: (1) os professores desconhecem o documento que norteia as adaptações curriculares, conforme ilustrado no quadro 01, e que (2) devido à falta de formação apropriada, centralizada apenas no ensino de LIBRAS (ver quadro 02) – que embora seja fundamental na construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo, é insuficiente para preparar o professor -, as adaptações curriculares não têm sido implementadas

Quadro 02: a oferta de formação contínua é insuficiente – dados da SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Percalços da educação inclusiva.	A oferta de formação contínua é insuficiente.	<i>L 36: E o Estado, oferece algum curso, alguma formação?</i> <i>S36: Eles ofereceram algum tempo atrás curso de libras fora do horário. Mas você acha que só isso funciona?</i> <i>L37: Não. Só curso de libras não.</i>

¹ De modo a proteger a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados nesse trabalho, são fictícios.

Sem formação apropriada, o professor desconhece o tipo de adaptação curricular que poderia ser implementado. Em consequência disso, a tendência é que ele desenvolva a aula de (2) forma homogênea, como se todos aprendessem da mesma forma (ver quadro 03).

Quadro 03: os professores não sabem como desenvolver as adaptações curriculares.

Tema	Sentido	Exemplo
Entraves para as adaptações curriculares.	Os professores não sabem como desenvolver as adaptações.	<i>S7: Então assim, <u>eu acho</u> muito difícil chegar até eles, né, então assim, eu dei aula assim, como eu dou <u>normalmente</u> pra todos, é :: daquela forma, para todas as outras salas, foi a mesma aula. Agora assim, <u>eu não sei</u> como adaptar tudo isso pra eles. Eu <u>honestamente eu não sei</u>.</i>

Em outro excerto (quadro 04) ao construir a aula, também de forma homogênea, o professor Artur diz que quer ensinar gramática, porque percebe que os alunos surdos não fazem concordância e usam o verbo sempre no infinitivo. Ele desconhece que, para os surdos, a língua portuguesa escrita deveria ser ensinada com uma abordagem de segunda língua (L2), e não com uma abordagem de primeira língua (L1) para ouvintes, tal como ele estrutura a sua aula.

Quadro 04: os surdos não utilizam a gramática da língua portuguesa nas produções escritas – excerto da 1ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Aspectos curriculares de língua portuguesa.	Os surdos não utilizam a gramática da língua portuguesa nas produções escritas.	<i>L4: E aí, qual seria pros alunos, em especial, pros alunos surdos, o uso social desse conhecimento de concordância? A4: Pra eles, é :: <u>porque assim, em momento nenhum eles fazem é :: eles não sabem fazer concordância. Eles usam o verbo sempre no infinitivo.</u> (...) Porque eles falam: “eu banheiro”, “eu comer”... Eles não têm... a concordância pra eles é... uma situação diferente, né? <u>Então eu queria que eles percebessem que isso existe.</u> Embora não seja do uso no caso de Libras, mas que isso existe. (...) A5: (...) <u>Porque muito embora, como língua, eles consigam se comunicar, do ponto de vista linguístico, é:: eles estão conseguindo se comunicar, mas do ponto de vista gramatical eles não conseguem andar</u> (...)</i>

Nota-se que o professor não confere tanta importância ao fato dos surdos terem uma língua constituída (a língua de sinais), por meio da qual se comunicam e constroem o conhecimento. Mas, às dificuldades em relação à gramática, atribuídas aos alunos surdos, e não ao sistema educacional, que é despreparado para recebê-los.

Para Vygotsky (1934/2001) a linguagem não tem apenas a função de comunicar, mas também de organizar e constituir o pensamento. Ela é uma instância de significação na relação do indivíduo com o mundo, com a cultura e com a própria subjetividade. É por meio da linguagem que o indivíduo constroi conhecimento e interage com o meio e com o outro.

Há uma relação de dependência entre pensamento e linguagem, fundamental para os processos cognitivos, na teoria Vygotskyana. A aquisição da linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Pois, é a partir dos signos (da palavra, ou do sinal) que são instrumentos psicológicos, que o ser humano entra em contato com o mundo e desenvolve o pensamento conceitual.

Nesse caso, acreditamos que o professor poderia, por exemplo, ter construído a aula com base na gramática contrastiva, ao fazer um paralelo entre a língua de sinais e a língua portuguesa, se ele soubesse se comunicar em língua de sinais e tivesse recebido formação apropriada.

Os dados gerados demonstram ainda, que as práticas de leitura e escrita não atentam para os interesses dos alunos. Os surdos, inseridos nesse contexto, são desconsiderados em suas particularidades de aprendizagem, uma vez que não há uma língua compartilhada entre professor ouvinte e aluno surdo. O ensino de língua portuguesa segue uma abordagem de língua materna para ouvintes, e não de segunda língua; e as dificuldades que apresentam em leitura e escrita, bem como em compreensão da gramática, são creditadas ao fato de terem sido alfabetizados de forma tardia, retratado na fala de Artur (quadro 05). Já para Suzana, as dificuldades decorrem não da alfabetização, mas da ausência de letramento (quadro 06).

Quadro 05: os surdos têm dificuldade em leitura e escrita devido à alfabetização tardia - excerto da 1ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Dificuldades de acesso ao currículo.	Os surdos têm dificuldade em leitura e escrita devido à “alfabetização” tardia.	<i>L48: [...] Por que você acha que eles ((os surdos)) têm dificuldade em leitura e escrita, ou em compreensão?</i> <i>A48: Porque, justamente, pelo fato deles... e aí é uma coisa que não é particular deles, tem alunos ouvintes também. <u>Por eles não terem sido alfabetizados no momento certo. Eles não foram alfabetizados no momento adequado. E agora assim, o processo já evoluiu.</u></i>

Quadro 06: os alunos surdos e ouvintes não são letrados - trecho da 3ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Dificuldades de acesso ao currículo.	Os alunos surdos e ouvintes não são letrados.	<i>S14: porque sabe o que eu percebo nos nossos alunos? <u>Eles são alfabetizados, mas não são letrados. Eles... não só os surdos, mas os demais. Eles têm essa dificuldade de ler e depois conseguir expressar aquilo que eles entenderam, em relação a tema, que sempre tem um assunto mais sério sendo tratado... se eles não conseguem ler o que tá explícito, quanto mais o que tá implícito no texto, né?[...].</u></i>

Fernandes (2006, p. 130), ao tratar do letramento na educação dos surdos, diz que, em verdade, o grande problema é a alfabetização, e não a ausência dela. Porque a escrita é “um processo que se constitui na representação da fala, ou seja, envolve relações com a oralidade”. Segundo a autora, a incursão do surdo ao mundo da escrita não deveria ser denominado de alfabetização (e sim, letramento), porque não é uma realidade acessível a ele, uma vez que pressupõe a habilidade e o reconhecimento de letras e sons. As experiências às quais os surdos são expostos se limitam a fazer associações entre fonemas e grafemas, e remete à forma clássica de alfabetização e à compreensão da língua enquanto código.

Se os surdos não tem acesso às experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização (FERNANDES, 2006, p. 132).

Disso advém a pressuposição dos professores de que o conhecimento de escrita dos surdos será sempre “limitado e insuficiente”. Diante desse contexto e da perspectiva atual que concebe as competências de leitura e escrita para o uso em práticas sociais que usam a língua escrita, a autora defende a adoção da terminologia letramento, para a educação dos surdos. Nesse sentido, Fernandes (2006) resume um pensamento do qual compartilhamos, ao dizer que:

Fica evidente que a alfabetização, em seu sentido estrito, não deveria ser o foco dos educadores comprometidos com uma educação bilíngue de qualidade para os surdos. Em contrapartida, as práticas de letramento nos dariam subsídios para discutir o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases, pois muito embora pressuponha o processo de alfabetização, não estabelecem com ele uma relação de causa-efeito (FERNANDES, 2006, p. 132).

Em outro trecho referente à 1ª. Sessão Reflexiva (quadro 07), Suzana reafirma que embora os alunos sejam alfabetizados, “[...] *eles são mais é copistas [...]*”, (leia-se: codificadores do código escrito da língua portuguesa). Em sua fala, ao dizer que os surdos “*não conseguem pensar na língua como uma estrutura, como um mecanismo [...]*”, enfatiza que a dificuldade é deles, culpabilizando-os por não terem desenvolvido essas habilidades. Nota-se que ela não reflete sobre suas ações, nem associa às dificuldades dos alunos à sua prática, ou a qualquer elemento que a condicione.

Quadro 07: a dificuldade em ensinar gramática é atribuída aos surdos, que não conseguem pensar na língua como estrutura – excerto da 1ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Abordagem tradicional de língua portuguesa.	A dificuldade no ensino de gramática é atribuída aos surdos, que não conseguem pensar na língua como uma estrutura.	<i>S1: [...] <u>Na realidade, aquela aula eu nem iria ainda trabalhar gramática. Eu tava como uma atividade em andamento, eu alterei porque assim, eu queria te mostrar assim, a dificuldade de trabalhar com eles a gramática né? Que pra nós, enquanto falantes da língua, é vital, né? É uma ferramenta vital. Mas, com eles, assim, é muito difícil. Porque assim, é :: chegar até eles essa compreensão... aqueles alunos, ainda estão alfabetizados, mas tem alguns que nem alfabetizados são. E mesmo os alfabetizados, assim, eles são mais é copistas, né? Eles não conseguem pensar na língua como uma estrutura, como um mecanismo. Então assim, eu acho muito difícil chegar até eles, né [...].</u></i>

Goldfeld (2002) apoiada nos estudos de Vygotsky (1930/1991) colabora com a nossa discussão quando afirma que a dificuldade cognitiva da criança, ou do aluno surdo, decorre da aquisição tardia da LIBRAS e do meio social em que ele está inserido, que frequentemente não se adapta para recebê-lo ao não compartilhar “uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais”. (GOLDFELD, 2002, p. 56). Pois, segundo Vygotsky, “a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento; a consciência se desenvolve, sobretudo, com a ajuda da linguagem e surge da experiência social” (VYGOTSKY, 1924/1997, p. 88).

A ausência de uma língua compartilhada no meio social (na sala de aula) é o elemento que tensiona um olhar enviesado acerca das capacidades do sujeito surdo; e a aquisição tardia da LIBRAS, ou a ausência dela, o fator que dificulta, ao surdo, adquirir uma segunda língua e pensar sobre ela como uma estrutura, como um mecanismo. “Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade em geral ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como um incapaz” (GOLDFELD, 2002, p. 58), assim como revela a fala da professora. As limitações dos alunos, apresentadas pela professora, decorrem da sua valoração das capacidades dos alunos e do meio social, mas não do déficit, ou de uma suposta incapacidade gerada em função da perda auditiva (VYGOTSKY, 1924/1997, p. 189). Para Vygotsky, “(...) a

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

E um último dado (4) que queremos demonstrar é que, por meio da relação colaborativa pesquisador e pesquisado, foi possível implementar adaptações curriculares e práticas de letramento bilíngue. Nesse trecho, a professora e a pesquisadora negociam o tipo de adaptação que poderia ser desenvolvido.

Quadro 08: a colaboração possibilita a construção de práticas de letramento bilíngues – trechos da 2ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração entre professor e pesquisador.	A colaboração possibilita a construção de práticas de letramento bilíngues.	<p><i>L47: E pra segunda-feira, você já tem algo, ou não? S47: (...) eu vou trabalhar o conto “venha ver o pôr do sol”, da Lígia Fagundes Teles (...). S52: (...) e aí eu vou trabalhar a interpretação em cima do conto. S53: (...) eu vou ler primeiro o texto com eles.</i></p> <p><i>L54: (...) e se os alunos fizessem ((uma dramatização)) ao invés de assistirem a dramatização? S57: (...) eu poderia pedir para os surdos fazerem.</i></p> <p><i>L60: (...) eu acho que para os surdos e para a sala como um todo, a dramatização do conto (...) seria interessante, porque eles iriam interagir ((por meio da língua de sinais)).</i></p>

A colaboração possibilitou a valorização da língua de sinais em sala de aula, pois, os alunos surdos dramatizaram o conto em libras e depois a professora desenvolveu-o, com ênfase na comunicação e interpretação textual, não mais abordando aspectos gramaticais. Como resultado dessa aula, na 4ª. Sessão Reflexiva, a professora relata:

Quadro 09: a professora entendeu a dificuldade em não ser compreendido em sua língua – excerto da 4ª. SR.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração entre professor e pesquisador	A professora entendeu a dificuldade em não ser compreendido em sua língua.	<p><i>L1: (...) há algo que você queira comentar sobre a aula (...)?</i></p> <p><i>S1: Então, na realidade o que eu fiquei assim, impressionada, é que naquele mesmo dia, eu não consegui tecer o comentário ali mesmo na hora. É :: assim, na realidade nós sentimos a dificuldade deles, né? Então ficou assim, bem evidenciada, porque a gente ficava assim olhando e eu honestamente olhava e não entendia. Assim, eu conheço o conto, né? Mas eu fico imaginando, se eu não conhecesse, eu não ia entender a história pela... através da “linguagem” deles (...). Eu não conheço. Eu não consegui entender. (...). Mas assim, deu pra gente sentir um pouco as dificuldades deles, né? É :: como se nós estivéssemos no mundo dos surdos, e eles no mundo dos ouvintes, né? Parece que inverteu (...).</i></p>

Houve uma mudança de concepção da professora em relação: aos alunos surdos, a relevância da língua de sinais e a construção de práticas de letramento pautadas no modelo ideológico - que levam em conta os aspectos contextuais e culturais -, com base no texto e não na gramática, o que permitiu vislumbrar outras possibilidades para a constituição de sujeitos surdos letrados.

Esse resultado foi possível, por meio da relação colaborativa e da interação entre os participantes. A aula favoreceu também a socialização entre surdos e ouvintes, e despertou o interesse dos alunos em aprenderem a língua de sinais.

CONCLUSÃO

Esse trabalho tem descoberto que, pela falta de formação docente adequada, (1) as adequações curriculares não tem sido implementadas; (2) que a abordagem utilizada pelos professores é baseada no ensino de língua portuguesa como primeira língua para ouvintes, que enfatiza a tradição gramatical nas práticas de leitura e escrita; quando deveria ser utilizada uma abordagem de segunda língua. Disso resulta, em parte, o quadro de fracasso escolar apresentado pelos alunos, porque, ao invés de oferecer práticas de letramento bilíngues, que possibilitem aos surdos se tornarem sujeitos letrados, para a promoção de uma efetiva inclusão escolar e social, a escola têm se ocupado com a alfabetização. Nesse caso, a língua deveria ocupar um lugar central, visto que segundo Vygotsky (1934/2001), ela não tem apenas a função de comunicar, mas também de organizar e constituir o pensamento. Caberia aos professores, portanto, terem proporcionado um ambiente com possibilidades que valorizassem a língua de sinais como constituidora e organizadora do pensamento dos alunos surdos, a fim de favorecer a construção de práticas de letramento significativas. Outros resultados encontrados indicam que (4) não há uma língua compartilhada em sala de aula entre professor ouvinte e aluno surdo e o único interlocutor em língua de sinais é o intérprete de libras, e (5) que por meio da relação colaborativa entre os participantes, foi possível desenvolver adaptações curriculares voltadas às práticas de letramento bilíngue, que possibilitaram outro olhar acerca do aluno surdo e das questões que permeiam a sua escolarização. Para Vygotsky (1924/1997) a colaboração coletiva é uma das condições necessárias para os processos de melhoria profundos na educação. Quando o aluno surdo se desenvolve, através da coletividade e da colaboração, cria-se a base por meio da qual ele poderá desenvolver a linguagem e, conseqüentemente, apropriar-se do conhecimento. Por este caminho, a pedagogia social tem obtido grandes resultados (VYGOTSKY, 1924/1997, p. 231).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, G. J. S. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998a, p. 62.
- DIAS, V. L; SILVA, V. A; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 97-115.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, Curitiba, 2006.
- _____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Vol II. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.59.
- FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão/exclusão social – escolar na história, nas leis e na política educacional**. 2006. 341p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2006.
- GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**. Ideologies in Discourses. Hampshire: The Falmer Press, 1990.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora. 7. Ed. 2002
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4. Ed. 2010.
- MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. p. 277 (Tese em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília/SP, 2005.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. 13-39p. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras. 2011.

_____. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S; SHIMOURA, A. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. Ductor, 2006, p. 48-55.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky, cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola. 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, São Paulo, n. 29, fevereiro de 2004. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/18892732-artigo-alfabetizacao-e-letramento-magda-soares1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG. 2010. p. 54-66.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2. Ed. 1934/2001. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/16607588/a-construcao-do-pensamento-e-da-linguagem---vigotski>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor. 1924/1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4. Ed. 1930/1991.